UNIVERSITAT DE BARCELONA

Formación permanente del profesorado. Una aproximación narrativa a la experiencia de formación docente en la escuela

Daniela Saavedra Muñoz

Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència ***Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons***.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia ***Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative* Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the ***Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License***.

Facultad de Educación
Programa Doctorado Educación y Sociedad

TESIS DOCTORAL

Tesis presentada para optar al grado de doctora
por la Universidad de Barcelona

Formación permanente del profesorado:
Una aproximación narrativa a la experiencia de formación docente en la escuela

Doctoranda:
Daniela Saavedra Muñoz

Tutora:
Susana Aránega Español

Directores:
Susana Aránega Español
Francisco Imbernón Muñoz

Barcelona, septiembre 2023

A veces, una persona necesita más de un relato que de un alimento para mantenerse viva

DEDICATORIA

A ti mi viejito que partiste antes de nuestro último abrazo.

Hoy mi piel siente tu orgullo, siente tu felicidad por este logro que es compartido porque siempre creíste en mí, así como en cada una de tus hijas e hijos, nietas y nietos.

A ti por darme la oportunidad de encontrar en el estudio una forma de vida, de esperanza, de crecimiento y superación.

A ti por tu compañía interesada y silenciosa en mis momentos de estudio. Por esas lecturas tras de mí por las que tantas veces te retaba y tú insistías cada vez. Bonito gesto tuyo que atesoraré siempre en mi corazón y que hoy más que nunca extrañaré.

A ti por mostrarme que la vida es vida aun en el trabajo. Que el descanso y el bien-estar son parte también del trabajo porque la vida no se detiene, no espera y es necesario atenderla.

A ti por nunca permitir que me rindiera o doblegara, por instarme siempre a conseguir incluso aquello que parecía ser imposible.

A ti por todo lo que soy.

A ti porque este logro es tan mío como tuyo, tan tuyo como mío.

A ti porque te amo y el amor no sabe de fronteras ni de ausencias.

AGRADECIMIENTOS

He oído frecuentemente que realizar una tesis es un camino muy solitario, pero habiendo llegado hasta este momento pueda agregar que, no obstante, en ese camino hay muchas personas que de alguna u otra manera lo hacen posible. A esas personas dedico estas palabras, para agradecer porque cada una, incluso sin tener conciencia de ello, han posibilitado que hoy pueda estar cerrando un ciclo importante en mi vida.

En primera instancia quiero agradecer a mi madre y mi padre, Flor y Ángelo por haber haberme traído a este mundo en un seno de cuidados, amor, respeto y confianza que me han permitido poder desarrollarme a lo largo de mi vida y atreverme a llegar lejos en los estudios, primeramente, porque siempre me manifestaron lo capaz que era. Gracias a ambos por todo sus esfuerzos y enseñanzas. Los amo.

Agradezco también al Jose, mi esposo, compañero fiel que a lo largo de estos años ha estado a mi lado acompañándome también como colega, como compañero de estudios leyendo mis escritos, escuchando mis pensamientos balbuceantes para poder despejar las ideas, instándome, preguntándome, interesándose desde las entrañas en este caminar. Te agradezco Jose por toda tu ayuda y agradezco a esta tesis gracias a la cual nos pudimos encontrar desde el oficio, como colegas, y poder sostener esperanzadoras conversaciones educativas que nunca antes habíamos tenido. Vamos por muchos años más de esperanzadoras conversaciones, te amo.

A mi pequeñita y mi pequeñito: Mariana y Martin. Por tanta comprensión a tan temprana edad, por entender que la mamá está haciendo la tesis y que por eso habla tanto de pedagogía, de filosofía, de Jorge Larrosa, de Juhani Pallasmaa, de Marina Garcés, de Paulo Freire con quienes incluso ustedes ya han hecho amistad. Gracias por esos abrazos renovadores para instarme a continuar. Gracias por ser mi escuela y mi cable a tierra. Gracias por cada palabra, por cada gesto, por cada abrazo, por cada dibujo. ¡Ahora al fin puede decir que la mamá ya terminó la tesis!

Gracias a mi profesora tutora, Susana Aránega, por su acogida en mi primer intento fallido de matricularme en el doctorado por el año 2016 y por el camino recorrido durante todos estos años. Gracias por su encantadora sonrisa e inspiradoras ideas con las cuales me nutría cada vez que nos reunimos para hablar de la tesis, gracias por escucharme, respetar mis tiempos, preocuparse y alentarme. Gracias por confiar en mí y por haberme regalado su compañía para poder transitar bien estos años de estudio.

Gracias al profesor Francisco Imbernón, mi director, por haber acogido mi solicitud como doctoranda y, especialmente por haber intercedido para gozar de la compañía de la profesora Susana como tutora y directora.

Gracias a mi profesor de pregrado que me ha apoyado también al salir de la universidad. Gracias profesor Luis Guzmán por confiar en mis capacidades y apoyarme para la obtención de las becas de estudios.

Gracias a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile - ANID porque gracias a su financiamiento he podido realizar mis estudios doctorales. Pero también, gracias a

cada compatriota porque si he podido gozar de una beca es gracias al dinero con el que cada uno y una ha aportado al país. Gracias.

Gracias a mi cuñado Andrés por toda su ayuda y orientación en momentos difíciles.

Gracias a mis suegra, suegro, hermanas, hermanos, cuñadas, cuñados, sobrinos y sobrinas. Gracias por su comprensión, ánimos, confianza y compañía.

Gracias a Eva López y René Salgado por acoger siempre de la mejor manera mis inquietudes, gracias por sus orientaciones y por hacer de los trámites algo más llevadero.

Gracias a ambas escuelas mi hija e hijo, en España y Chile, porque gracias a sus cuidados, preocupación y confianza hacia ambos es que he podido tener el tiempo para la realización de mis estudios.

Y especiales agradecimientos a la escuela, profesoras y profesores que me abrieron las puertas de su oficio para poder realizar juntas y juntos este camino de la tesis doctoral: gracias Laura, Helena, Neus, Isabel, Alberto, Mabel, Fernando, Matèu, Laia y a la escuela que dirigen. Gracias porque me han mostrado la belleza del oficio, de todo lo que es capaz y, de ese modo, han hecho posible que me vuelva a reencontrar y reencantar con la docencia.

A todas mi compañeras y compañeros que me abrieron las puertas de las aulas donde realizaron su lectura de tesis doctoral.

Gracias a todas aquellas profesoras y profesores con los cuales he podido compartir a lo largo de toda mi vida, ya sea mediante un contacto directo o mediante alguna obra o testimonio porque, gracias a todas y todos ustedes, hoy puedo ser quien soy y estar donde estoy. Muchas gracias.

RESUMEN

Esta tesis parte de una pregunta que surge como consecuencia de un mal vivir en el oficio docente: ¿cómo es posible que en una profesión que intenta hacer que las nuevas generaciones crezcan humana, relacional y culturalmente, el profesorado como personas adultas encargadas de acompañar a esas generaciones, cada vez vaya perdiendo vitalidad, enfermando e, incluso, desertando a causa de las condiciones en las cuales ejerce el oficio?

Ante ese escenario sentido, con esta tesis se propone indagar narrativamente en la formación docente permanente desde una mirada centrada en la persona, lo cual supone centrarse en la experiencia de formación que docentes en ejercicio han vivido en su lugar de trabajo.

La investigación se realizó en dos etapas. En la primera de ellas se profundizó en las experiencias formadoras vividas por un grupo de profesores en una escuela de Barcelona que busca que no solo los estudiantes aprendan, sino todos los miembros de la comunidad. El resultado principal de esta etapa fue la comprensión de la escuela como «*ecosistema formador*», es decir, como un espacio relacional cuidado y sano que provee de condiciones para que el profesorado, en su diario vivir, pueda continuar configurándose íntegramente como tal.

En la segunda etapa se profundizó en qué es lo propio de la formación docente permanente o qué hace que algo sea formador para el profesorado. Para ello se indagaron tres experiencias precisas de formación: dos de profesores chilenos y una del cine. Los resultados principales de esta etapa muestran que la formación además de personal es relacional, mediada y situada; que los saberes que se ponen en juego son diversos, heterogéneos y se aprenden osmóticamente, es decir, por vías corporizadas alternativas, no solo racionales-verbales. Por lo tanto, para que el profesorado pueda formarse en la escuela son necesarios *«tiempos y espacios otros»* donde tenga la posibilidad de explorar libre, colectiva y creativamente su oficio. Solo así, viviendo ese vivir que se busca desarrollar para otros, podrá proveer a sus estudiantes de las condiciones y relaciones que posibiliten una verdadera educación, respetuosa de todas las dimensiones humanas.

SUMMARY

This thesis originates from a question that arises as a consequence of bad living conditions in the teaching profession: how is it possible that in a profession that strives to help the new generations grow in terms of their humanity, relationships, and culture, the teaching staff, as adult individuals responsible for guiding these generations, is progressively losing vitality, falling ill, and even leaving the profession due to the conditions under which they practice their profession?

Faced with this observed scenario, this thesis aims to narratively investigate continuous teacher training from a person-centered perspective, which involves focusing on the training experiences that practicing teachers have undergone in their workplace.

The research was conducted in two stages. The first of them delved into the training experiences lived by a group of teachers in a school in Barcelona that aims for not only students but all members of the community to learn. The primary outcome of this stage was the understanding of the school as a "formative ecosystem," meaning a cared-for and healthy relational space that provides the conditions for the teaching staff to continue shaping themselves fully in their roles on a daily basis.

In the second stage, a closer examination was carried out regarding what constitutes continuous teacher training or what makes something formative for educators. For this purpose, three specific training experiences were investigated: two from Chilean teachers and one related to cinema. The main results of this stage demonstrate that education is not only personal but also relational, mediated, and situated; that the knowledge involved is diverse and heterogeneous and is learned osmotically, meaning through alternative embodied pathways, not solely through rational-verbal means. Therefore, for teachers to undergo continuous educational training within the school context, "different times and spaces" are necessary where they can freely, collectively and creatively explore their profession. Only by living the life they seek to develop for others, will they be able to provide their students with the conditions and relationships that enable a genuine education, respectful of all human dimensions.

ÍNDICE

ÍNDICE **9**

INTRODUCCÓN **15**

CAPÍTULO PRIMERO: SOBRE EL SURGIMIENTO DE ESTA INVESTIGACIÓN **21**

1. SOBRE LA NECESIDAD DE INVESTIGAR ACERCA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO **23**

1.1. El choque con la realidad y el malestar docente por un sistema educativo que desperdicia las vidas *30*

1.2. Como una gota cayendo en el océano. ¿Esto es realmente formación? *38*

1.3. Cuando el malestar se vuelve insostenible. Algo exigía de mí. *40*

2. CRISIS INDIVIDUAL COMO EXPRESIÓN DE UNA CRISIS MAYOR. UN CORRELATO ENTRE LA VIDA COTIDIANA Y LOS GRANDES CAMBIOS SOCIALES **42**

2.1. La escuela neoliberal(izada) chilena *45*

2.1.1. De las herramientas que se han servido para transformar el ethos de la educación 50

2.1.1.1. La educación al servicio de la sociedad, una escuela y un profesorado resistentes al cambio. Eslóganes al servicio de una pedagógica funcional al nuevo orden. 50

2.1.1.2. Las normativas como dispositivo de regulación de lo educativo por parte de un Estado *hipervigilante.* 52

2.2. El profesorado efectivo que la sociedad necesita (O de las herramientas que han servido para deformar el mismo corazón del quehacer docente) *59*

2.2.1. Una funcional arquitectura curricular nacional 59

2.2.2. Una funcional gramática colonizadora del oficio 63

2.2.3. Profesionalismo expresado en el profesorado de la certeza, la reflexión y la colaboración 64

2.3. Una formación a medida para la producción de un profesorado eficaz *68*

2.3.1. Desarrollo docente en los Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE). 70

2.3.2. Las agencias de Asistencia Técnica Educativa (ATE) y la institucionalización de su entrada a la escuela pública 73

2.3.3. Desarrollo Docente Local como oportunidad de acompañamiento y crecimiento profesional o de profundización de una educación de mercado. 76

3. PONERSE EN MARCHA PARA HACER FECUNDO EL OFICIO. LAS PREGUNTAS COMO PUNTO DE PARTIDA. **82**

3.1. Relevancia de una investigación con estas características *86*

3.2. Pretensiones iniciales y preguntas orientadoras de esta investigación. *87*

CAPÍTULO SEGUNDO: SOBRE EL CAMINO TRANSITADO EN ESTA INVESTIGACIÓN **90**

1. ¿Y EL MARCO TEÓRICO O REFERENCIAL? ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LAS HERRAMIENTAS CONCEPTUALES **91**

2. ACERCA DE LAS HERRAMIENTAS PARA VER, INTERPRETAR Y ANALIZAR **96**

2.1. Partir de la «Erlebnis» y mantenerme fiel a sus cualidades *99*

2.1.1. Mirar con actitud fenomenológica 101

2.1.2. Asumiendo una doble condición: de estudiante (o estudiosa) y aprendiz 103

2.2. Profundizando en «Erfahrung» o en cómo lo vivido se inscribe en nuestra historia *104*

2.2.1. La experiencia como eso que nos pasa y como tener algo significativo para contar 104

2.2.2. Construcción y transmisión de la experiencia 107

2.2.3. La (im)posibilidad de la experiencia en la escuela de hoy 111
2.2.4. Entonces es esta una investigación que busca ganar en experiencia o sentido 112
2.3. Investigando narrativamente 114
2.3.1. La emergencia de la indagación narrativa y lo que permitiría en esta investigación. 115
2.3.2. La fuerza del relato y su relación con la experiencia 117
2.3.3. Siguiendo las pistas de otras indagaciones narrativas 119

3. INVESTIGAR SE TRATA DE PONERSE EN MARCHA Y RECORRER EL CAMINO 120
3.1. Más que la elección de los participantes, fue la elección de la escuela 120
3.2. Negociar la entrada al campo y la ética como lugar de asilo 122
3.3. Recogida de información o tras las pistas de la experiencia 127
3.3.1. Notas de campo de la experiencia compartida y transcripción de grabaciones. 128
3.3.2. Entrevista conversacional individual y grupal 129
3.3.3. Descripción de experiencia vivida 131
3.4. Lectura comprensiva del material experiencial. Entre la escucha de la experiencia y la reconfiguración de la vida. 135
3.4.1. Primera etapa. Análisis narrativo temático. O lectura comprensiva de las experiencias catalanas .. 136
3.4.2. Segunda etapa. Análisis temático van Maniano. O lectura comprensiva de las experiencias chilena y el cine 138
3.4.3. Reconfiguraciones y aperturas 139

CAPÍTULO TERCERO: HISTORIAS DE TRANS- FORMACIONES EN LA ESCUELA 140

1. UN SUELO NUTRITIVO QUE POSIBILITE CRECER Y FRUCTIFICAR. A MODO DE INTRODUCCIÓN. 141

2. NARRATIVAS INSTITUCIONALES 145
2.1. Una pequeña historia acerca de esta escuela 146
2.2. Atmósferas y el deseo de permanecer 149
2.2.1. La acogida como modo de ser 149
2.2.2. Tienes la sensación de respirar bondad, que aquí la vida es más bella 151
2.3. Conversaciones en torno a la lectura de un libro. Las Tertulias Pedagógicas Dialógicas. 155
2.3.1. El primer encuentro 155
2.3.2. La lectura, una oportunidad para el autoanálisis 156
2.3.3. La conversación, oportunidad para la auto y co-construcción de sí 157
2.3.4. Un espacio para apreciar las transformaciones vividas 159
2.3.5. Generando una mirada apreciativa hacia las familias 164
2.3.6. Reconocimiento de los modos de formarse en la escuela 166
2.4. Jornadas de Coordinación de Ciclo Medio 168
2.4.1. Un espacio diverso 169
2.4.2. Donde renovar la mirada hacia las infancias 171
2.4.3. Donde devenir otro a través de un compromiso mutuo 177

3. NARRATIVAS DOCENTES 189
3.1. Relato maestra Helena 189
3.1.1. Un intento de presentación 189
3.1.2. Un recorrido por su trayectoria laboral antes de la llegada a esta escuela 191
3.1.3. Sobre la llegada y su permanencia en esta escuela: fue la transformación. 191
3.1.3.1. Mira, ven conmigo 194
3.1.3.2. Un proyecto educativo verdaderamente orientador 196
3.1.3.3. Creen en lo que hacen 197
3.1.3.4. Vamos todos a una 200
3.1.3.5. El mejor lugar para aprender 203

3.2. Relato maestra Isabel *203*
3.2.1. Un intento de presentación 203
3.2.2. Un recorrido por su trayectoria laboral antes de la llegada a esta escuela 205
3.2.2.1. Despierta el deseo de educar 205
3.2.2.2. El deseo comienza a materializarse 206
3.2.2.3. Una sustitución muy especial 206
3.2.2.4. Una gran decisión 207
3.2.3. Sobre la (segunda) llegada y su permanencia en esta escuela: sabía cosas pero quería aprender más 209
3.2.3.1. Una escuela multicultural 209
3.2.3.3. Un proyecto educativo como integrador social 212
3.2.3.4. Sabemos para dónde ir 213
3.2.3.5. Amamos nuestra profesión 215
3.2.3.6. Interacciones con colegas fuera y dentro del aula 216
3.2.3.7. Un equipo directivo que transmite pasión 217
3.2.3.8. Diálogo igualitario con las familias 218
3.2.3.9. Te sientes parte de algo mayor 220
3.2.3.10. Una escuela viva que posibilita la nutrición 221
3.3. Relato maestra Laura *222*
3.3.1. Un intento de presentación 222
3.3.2. Un recorrido por su trayectoria laboral antes de la llegada a esta escuela 223
Comienza su práctica de máster 224
3.3.2.1. Sus primeros trabajos como educadora 225
3.3.2.2. Cuando los planetas se alinearon 226
3.3.2.3. La incomodidad de la contradicción 226
3.3.3. La (segunda) llegada y su permanencia en esta escuela: ¡acullen molt bé! 228
3.3.3.1. La importancia de la paralela 228
3.3.3.2. Trabajo en equipo 229
3.3.3.3. Compartir el aula con más adultos 230
3.3.3.4. Creer, el poder de la pasión y las altas expectativas 233
3.3.3.5. ¿Qué permite que tú crezcas en esta escuela? 236
3.4. Relato maestra Neus *238*
3.4.1. Un intento de presentación 238
3.4.2. Un recorrido por su trayectoria laboral antes de la llegada a esta escuela 240
3.4.2.1. La gran decisión 241
3.4.3. La llegada y su permanencia en esta escuela: fue como volver a nacer 242
3.4.3.1. Compañeras y compañeros que aportan 242
3.4.3.2. Una escuela que sabe para dónde ir 246
3.4.3.3. Un equipo directivo que sabe guiar 247
3.4.3.4. Una escuela con diversidad de personas 249
3.4.3.5. Con un poco de tema social 250
3.4.3.6. Maestras y maestros preocupados y atentos 252
3.4.3.7. Ahora vengo feliz a trabajar 252
3.5. Relato maestro Alberto *255*
3.5.1. Un intento de presentación 255
3.5.2. Un recorrido por su trayectoria laboral antes de la llegada a esta escuela 256
3.5.2.1. Los primeros pasos como maestro 258
3.5.3. La llegada y su permanencia en esta escuela: hasta que no entras, realmente no sabes 259
3.5.3.1. Cuando llegas, eres acompañado 260
3.5.3.2. La importancia del trabajo colectivo 261
3.5.3.3. Una organización favorable 264
3.5.3.4. Niñas y niños con difíciles contextos 265
3.5.3.5. Alberto, un maestro que es el resumen de muchas vivencias 268

4. Descripción de Experiencias Vividas 269
4.1. La experiencia del profesor Fernando. 269
4.2. La experiencia de la profesora Mabel. 272
4.3. La experiencia de Sentaro, de la película Una pastelería en Tokio. 275

CAPÍTULO CUARTO: LO QUE LOS RELATOS TIENEN PARA DECIR. DE ESCUCHAS Y RECONFIGURACIONES 278

1. Del análisis a la comprensión, un modo más pleno de ver 279

2. Como un bosque. La escuela como ecosistema formador 282
2.1. Un modo de situarse en el mundo y con las generaciones recién llegadas 285
2.1.1. Leer (el mundo) y dialogar para transformar(se) 286
2.1.2. Rechazar y combatir prejuicios, abrazando, promoviendo y corporeizando principios 287
2.1.3. Ofrecer, leer y dialogar en torno a otros mundos que no son ni cercanos ni familiares 289
2.1.4. El proyecto educativo como expresión de una responsabilidad ética desde la cual situarse en el mundo y con las criaturas 291
2.2. Juntos, hacemos bosque: la simbiosis y el cuidado, vías para un oficio de naturaleza colectiva. 293
2.2.1. Relaciones simbióticas, el arte solidario de comunizar lo personal para un trabajo esencialmente colectivo 293
2.2.1.1. Las interacciones como vías de acceso a las dimensiones complejas, sutiles y sensuales de un saber 294
2.2.1.2. La alegría de dar y recibir en un oficio de naturaleza colectiva e interdependiente 296
2.2.2. Relaciones simbióticas con nuestros antepasados, la riqueza del linaje como pertenencia a un todo mayor 297
2.2.2.1. Los otros como referentes para, juntos, sostenernos y renovar la mirada 298
2.2.2.2. Sentirse continuadores y partícipes de algo mayor 300
2.2.3. Cuidar, confiando, para que cada cual pueda florecer en sus posibilidades 302
2.2.3.1. Atender a las necesidades docentes vitales para poder crecer 303
2.2.3.2. Una confianza compartida en la vocación ontológica de ser más 306
2.2.3.3. La confianza como un impulso para atreverse a dar 307
2.2.4. Cuidar para regenerar. La dimensión olvidada de la formación docente (relegada al ámbito de lo privado) 309
2.2.4.1. Relaciones político-laborales que enferman un cuerpo 311
2.2.4.2. Relaciones que inervan y restauran el cuerpo y el tejido social 313
2.2.4.3. Escuchar y descifrar lo que nos dice el cuerpo 315
2.2.5. Cuidar el deseo y voluntad de educar 317
2.2.5.1. La importancia de construir un centro interior como comunidad 318
2.2.5.2. La importancia de construir un centro interior también a nivel personal 320
2.2.5.3. Ponerse en juego para poder estar en las cosas que hacemos 322

3. Rasgos de la formación o qué hace de algo que sea formativo 324
3.1. Naturaleza de la formación docente en la escuela 324
3.2. ¿Cómo actúa la formación en la persona? 326
3.3. ¿Cuáles son las condiciones para que ocurra la formación docente en la escuela? 327
3.4. ¿Cuál es la importancia de la formación docente permanente? 329

4. Reconfiguraciones. Lo que los relatos y esta investigación me dicen 331
4.1. Un breve recorrido por el propósito y la evolución de las preguntas orientadoras iniciales 331
4.2. No da lo mismo con qué gafas mirar 333

4.3. Tampoco da lo mismo con qué palabras y de qué modo decir la formación 335
4.4. La formación como experiencia implica mirarla en toda su complejidad 336
4.5. Palabras no-finales 340

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 342

ANEXOS..... 34266

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Distribución de horas semanales a las asignaturas escolares 57

Ilustración 2: Proceso de Primera Etapa de la investigación 131

Ilustración 3: Proceso de Segunda Etapa de la investigación 134

Ilustración 4. Niveles de análisis en la fase de reconstrucción de las narrativas..... 137

Ilustración 5: Análisis temático van Maniano. 139

Ilustración 6: ¿Qué sucede en esta escuela? 280

Ilustración 7: Expresiones de una escuela (trans) formadora..... 283

INTRODUCCÓN

"Hay dos maneras de reaccionar ante los pensamientos que son trozos o parte de otro pensamiento más radical, todavía desconocido; una es permanecer insensibles ante la verdad a que apuntan; otra, darse cuenta, por una sensibilidad nacida de la necesidad que tenemos de esa verdad, de que está allí, y no poder, sin embargo, encontrarla"

(Zambrano, 2008, pág. 45)

Como señala María Zambrano ante esos pensamientos que se nos presentan como retazos, podemos optar por ignorarlos, cerrar nuestros sentidos y desentendernos de aquello que puedan estar queriéndonos decir, renunciando así a cualquier intento de búsqueda de esa verdad a la que apuntan. Pero también podemos optar por darnos cuenta, es decir, sabernos necesitados de esa verdad que no podemos encontrar e iniciar la búsqueda con la esperanza de poder hallar ese pensamiento revelador al que apuntan aquellos retazos y, de ese modo, encontrar "ante todo, un horizonte donde sentirnos encajados y un instrumento técnico para situar y colocar ordenadamente los problemas, los pensamientos; [porque] el camino ordena el paisaje y permite moverse hacia una dirección" (Zambrano, 2008, pág. 46). Encontrar un algo, hasta ese momento un *no sé qué*, que pueda orientar y darle sentido a aquellos retazos que, dispersos, deambulaban en nuestra intimidad.

Esta tesis es la historia, precisamente, de cómo fue gestándose y dando a luz esa segunda opción. Es decir, narra la historia de una inquietud, de un pensamiento difuso, aunque rumiante, que exigió ser atendido como única vía hallada por una profesora, yo, para poder sostenerse en el oficio. Esto muestra que quien habla a lo largo de estas páginas no es una persona del mundo académico, sino una profesora de a pie, una profesora de aula que comenzaba a cargar con un vacío existencial donde el oficio parecía estar perdiendo sentido y opta por emprender un viaje como búsqueda de ese *no sé qué* que le permitiera, aún sin poderlo ver con toda claridad, reencontrarse y reencantarse con el oficio.

En concreto, cuando comencé este estudio sobre la formación docente permanente me movía un doble malestar que influía fuertemente en ese sentimiento de vacío. Por una parte, la sensación de sentir que en lugar de crecer durante el ejercicio del oficio en la escuela, en realidad estaba de-formándome porque las condiciones en las cuales ejercía eran hostiles, no solo a nivel local por el contexto particular de la escuela, sino sobre todo por el peso que un tipo de sistema educativo imponía a quienes en la escuela nos encontrábamos. Un peso cuyos efectos me estaban haciendo cuestionar algo que había estado asumiendo con mucha naturalidad: que la vida y el trabajo son dos mundos separados e incluso opuestos entre sí. Que el malestar es propio de cualquier trabajo, por algo es un trabajo. Algo que supuestamente realizamos para poder subsistir porque nos permite obtener ingresos económicos a cambio de un servicio prestado. Pero, evidentemente, de contar con esos ingresos, entonces el trabajo no sería necesario. De alguna manera persistía ese imaginario bíblico con el que me fui familiarizando desde pequeña que nos muestra que, producto de un mal obrar, al ser humano se le castiga con la obligación de trabajar para ganarse el alimento y, por tanto, subsistencia.

Creía que el trabajo nada tenía que ver con el vivir bien. O más que creerlo como una convicción, en realidad no me lo cuestionaba. De alguna manera creía que era la vida (o sea, todo lo que pasa después y antes del trabajo) el momento para disfrutar, para estar y sentirse bien. Creía que esa separación entre vida y trabajo y, por tanto, la legitimidad de la relación placer-sacrificio era algo natural, que la vida como algo placentero estaba vetado en el ámbito laboral, que este debía ser un tiempo de esfuerzo, pero: ¿esfuerzo es lo mismo que malestar, que autonegación?, ¿acaso puede esto tener validez en un oficio que trata de la formación, de la educación de otras personas, de infantes, jóvenes y de nosotras mismas?, ¿y acaso el trabajo no es vida, o en el trabajo no se vive o se deja de vivir?, ¿acaso podemos apretar el botón de la pausa para que la vida se detenga, para ahorrar o economizar en vida y así no se desgaste o descargue como la batería del móvil?, ¿acaso luego de 8 horas –o incluso más- podemos apretar el botón de encendido para, ahora sí, continuar viviendo o poder vivir verdaderamente luego de una extensa y/o agotadora jornada laboral?, ¿acaso la vida espera?, ¿tiene sentido vivir extenuados durante 5 días a la semana para descansar uno y preparar toda esa máquina de sacrificio y autonegación el día séptimo, ese que desde el relato bíblico nos habla de descanso?

Por otra parte, cargaba con otro malestar. Sentía que en el trabajo, en cuanto personas, no importábamos. ¡Pero cómo era posible! Percibía una incoherencia profunda en nuestro oficio: favorecer la formación de las criaturas mientras, en ese intento, se nos priva la posibilidad de continuar formándonos también a nosotras, como profesorado, se nos priva e incluso se nos perjudica deformándonos con toda una serie de demandas que nos hacen perder el foco, sacarlos de nuestra relación con las y los estudiantes para ponerlo en las tareas administrativas y de rendición de cuentas. Además, veía que cuando se nos hablaba de formación docente permanente o continua para poder hacer mejor nuestro oficio, estas instancias y discursos, mayoritariamente, apuntaban a capacitarnos o entrenarnos para poder responder mejor a estas demandas administrativas donde el control del cuerpo mediante protocolos era una de ellas, pero disfrazada de *contención emocional.*

Me fui dando cuenta que la narrativa que de la formación docente permanente o continua prevalecía era enfocada desde una mirada externa o instrumental que no se preocupaba por lo que nos pasara al profesorado. Podían ofrecernos un curso de capacitación en la escuela por parte de una persona especialista externa y llamarla «formación» sin reparar en que con este tipo de instancias, en no pocas ocasiones, terminábamos sintiéndonos desvalorizados y deslegitimados, limitando las posibilidades de crecimiento personal-profesional.

Bajo el paraguas de esa narrativa acerca de la formación docente permanente o continua, la formación era un asunto muy nombrado, pero poco verdaderamente vivido. De todo aquello que se hacía, una proporción importante realmente no era formadora. Viví algunas de estas instancias y me daba cuenta que nada que me permitiese crecer me pasaba. Y volvía a cuestionarme una y otra vez: ¿cómo es posible que en un oficio que busca y procura que las nuevas generaciones puedan crecer humana, relacional y culturalmente, el profesorado sienta que en ese trayecto va se va marchitando?

Intuía que la formación era algo más, al menos, que algo favorable debía aportarnos y que podía hacer algo para transformar ese sentir con el cual cargaba diariamente. Estaba germinando en mí la convicción de que como profesorado tenemos derecho a continuar

creciendo mientras ejercemos nuestro oficio en la escuela, es decir, que la escuela debe ser también para el profesorado un lugar o espacio de crecimiento profesional, crecimiento no solo en sentido aumentativo: crecer en conocimiento, por ejemplo. Sino también un crecimiento integrador, es decir, ganar en sentido, en miradas, en esa compatibilización inicial de la cual nos hablaba María Zambrano.

Además de lo anterior, tenía la convicción de que en algún lugar, en alguna escuela, el profesorado sí tenía la oportunidad de fructificar, emergiendo en mí el deseo profundo de poder conocer aquella escuela, el deseo profundo de poder presenciar de primeras cómo es eso, cómo lo vive el profesorado, qué es aquello que posibilita que puedan crecer en su propio lugar de trabajo mientras ejercen su oficio. Deseaba empaparme de sus experiencias de formación e intentar comprender qué era aquello que volvía algo en formador, qué requisitos o rasgos eran imprescindibles para que algo verdaderamente resultara formador o trans-formador para el profesorado.

Por las circunstancias que precisaré en el capítulo primero de esta tesis, la búsqueda de esa escuela fue en Barcelona. Estando allí me encontré con una profesora que muy conmovida hablaba de cómo la escuela en la que trabajaba le había marcado, le había transformado y anhelé ser parte de esa escuela o, para ser más precisa, empaparme de ella y poder realizar allí mi tesis. Poder mirar de primeras esa escuela para ver qué de formativo ocurría en su interior y que no dejaba incólume al profesorado que por ella pasaba.

Luego de algunos intentos, finalmente logré realizar parte de esta investigación en aquella escuela, principalmente, acompañando a un grupo de cinco profesores. Estando allí, pude ir viviendo de primeras qué se siente estar y nutrirse en esa escuela. Además es algo en lo que profundizamos, mediante conversaciones, con el mismo grupo de profesores haciendo un recorrido de su trayecto laboral antes y después de la llegada a aquel centro. En aquellas conversaciones pudimos indagar en lo que les llamó la atención de este, en lo que les ha resultado esencial para poder ejercer el oficio, les ha provocado un cambio de mirada o de acción, entre otros. En síntesis, pudimos indagar en cómo se vive la formación docente en la escuela mientras se ejerce el oficio.

Lo anterior constituyó la primera parte de la investigación. Porque además de profundizar en la experiencia de formación docente permanente en la escuela, o sea, en cómo la vivía un grupo de profesores singulares, anhelaba poder mirara más de cerca eso de la formación docente permanente para poder reconocer esos aspectos que eran imprescindibles para que algo verdaderamente pudiera ser calificado como formador. Esta segunda parte se realizó a partir de tres ejemplos concretos de experiencias de formación vividas: por una profesora chilena, un profesor chileno y el personaje de una película altamente sensible en relación a la temática estudiada. En relación a la profesora y profesor chileno, fueron escogidos por el amor y compromiso tanto por el oficio como por las y los estudiantes que siempre he podido percibir en ellos que, además de profesores y participantes de esta investigación, son también amigos.

Para ambos acercamientos adopté una mirada narrativa porque esta se interesa precisamente por la experiencia que era lo que quería estudiar, es decir, poder mirar cómo viven los profesores la formación y no intentar conceptualizarla. La indagación narrativa

me permitía también, como profesora investigadora, poder dejarme interpelar o afectar por lo que la experiencia tenía para mostrar, para decir, adherir al flujo narrativo que es la experiencia y poder pensar con ella para suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella. Esta opción indagativa se correspondía con el propósito de la investigación que era intentar aproximarme a una comprensión de la experiencia de formación docente permanente.

El relato emergió como el mejor modo de darle un orden al material experiencial al que pude acceder durante la investigación convirtiéndola en relato o, más bien, respetando su naturaleza relatada para poder mostrar, intentar evocar o siquiera rozar la experiencia evitando cancelar, descartar o evitar los elementos que la componen. En otras palabras, el relato posibilitó hacer inteligible la experiencia respetando su complejidad, abriéndome las puertas a la imaginación y la intuición para poder ver mejor, pero también, para no darle un punto final o un cierre a la experiencia. El relato fue el modo de posibilitar que la experiencia permaneciera abierta como una invitación a crear otros y nuevos significados y de ese modo posibilitar que cada lector o lectora pueda hacer su propia lectura y pensar con esta en relación a su propia experiencia y circunstancias. La historia de cómo fue desarrollándose esta tesis está dividida en cuatro capítulos, cada una de las cuales hablan de una parte del viaje recorrido.

En el primer capítulo doy cuenta con mayor detención sobre cómo se gesta en mí el deseo de investigar acerca de la formación docente continua. Que más que un vacío a nivel teórico, este deseo deviene de un vacío existencial en el oficio, en la forma de vivirlo. Luego doy cuenta de dos aspectos de esta forma de vivirlo que más influencia han tenido en este deseo de investigar presentados en los sub apartados: "El choque con la realidad y el malestar docente por un sistema que desperdicia las vidas"; "Como una gota cayendo en el océano. ¿Esto es realmente formación?" Posteriormente, en el apartado "Cuando el malestar se vuelve insostenible. Algo exigía de mí" doy cuenta del movimiento interior que tuve cuando tomé conciencia del poder que tiene la educación sobre la existencia o las vidas de las niñas y niños. Este movimiento me instó a indagar más acerca del origen del malestar, solo así me sentiría capaz de poder resistir para intentar construir nuevos caminos para continuar desde un buen vivir en el oficio.

En el sub apartado "Crisis individual como expresión de una crisis mayor" relato uno de los primeros hallazgos que tuve cuando realicé este ejercicio de mirar más delicadamente el origen de mi malestar y era que este no era de origen individual, sino más bien era expresión de una estructura social-económica hegemónica que ha ido impregnando todas las esferas de la vida pública y privada desde la dictadura de Pinochet hasta nuestros días cuyo gran punto de inflexión aconteció en octubre de 2018 con el estallido social.

Luego, en el sub apartado "La escuela neoliberal(izada) chilena" profundizo en cómo la causa del malestar que sentía, reflejo realmente de algo mayor, ha afectado a la escuela chilena transformando el *ethos* mismo de la educación y, por ende, el corazón mismo del quehacer docente, de quien se exige que sea "un profesorado efectivo". Las características de ese profesorado las trato en ese sub apartado.

Si el *ethos* de la educación y la escuela han cambiado, un nuevo tipo de profesorado ha sido demandado y, por tanto, se ha precisado de un tipo de formación que lo construya y es

precisamente ello lo que trato en el apartado "Una formación a medida para la producción de un profesorado eficaz"; allí realizo un recorrido y una caracterización de la formación docente continua que se ha impulsado en Chile principalmente desde la década de los `90 hasta ahora.

En el segundo capítulo voy narrando las decisiones que fui tomando para poder mirar la experiencia de formación de profesores en ejercicio y las maneras más pertinentes para poder recoger ese material experiencial. Además de comentar cómo fue ocurriendo todo ese proceso junto a las escuelas, las profesoras y profesores con los que compartí a lo largo de estos años de investigación. Lo que más destaco de este capítulo es la necesidad que tuve, y expreso, de detenerme a pensar acerca de las herramientas conceptuales y metodológicas para poder acercarme a la experiencia. Esto resultó ser profundamente formativo para mí, ya que me hizo comprender la importancia de las palabras y los relatos con los cuales aproximarnos a estudiar algo.

En el tercer capítulo presento e material experiencial recogido en forma de relatos, de historias de formación para poder ser pensadas. Estas historias se presentan a nivel institucional y personal, se presentan las historias de ambas etapas de la investigación procurando ser fiel cómo fueron vividas y no a conceptualizarlas o constreñirlas en categorías. Eso justifica la extensión del capítulo.

En el cuarto capítulo presento la lectura personal -acompañadas y nutrida del pensamiento de otras y otros- de esas historias intentando escuchar qué me dicen acerca de la formación docente permanente, de cómo la vive el profesorado, de cómo es una escuela que se caracterice por ser formadora también para el profesorado y de cuáles son esos rasgos que hacen de algo, de un proceso, algo formador. Además de esa lectura interpretativa, presento algunas reconfiguraciones que han ido provocando en mí, de qué manera me interpelan para vivir el oficio formativamente.

***

Antes de iniciar la lectura de los capítulos que componen esta tesis, deseo señalar tres aspectos que me parecen relevantes. El primero de ellos tiene que ver con la mirada y el modo que he escogido para aproximarme a la experiencia de la formación docente permanente centrara en la persona y desde la indagación narrativa. Esta opción ha implicado tomar distancia (no negar) de ciertos marcos referenciales más frecuentados para intentar comprender el fenómeno; como acto de atrevimiento o de autorización a poder pensar la formación por mí misma, desde un lugar que aunque no goce de fama es el que para mí más sentido tenía y el que me ayudó hallar ese pensamiento más abarcador del cual los míos eran solo retazos.

El segundo aspecto se relaciona con la escritura. Con esta tesis me he iniciado en una cierta forma de leer y de escribir, que no apuntan necesariamente a lo administrativo, sino a lo sentido, a lo vivido. Por ello es que en algunos momentos puede parecer que estoy siendo reiterativa y sí, probablemente lo estoy siendo, pero no tanto porque el fin sea repetir, sino porque ha sido la misma escritura (además de la lectura y la conversación) el modo que ha adoptado el pensamiento para aproximarme a la experiencia. Así como ingresar a un bosque que desconocemos, la escritura en apariencia reiterativa es

expresión de ese modo de entrar a la experiencia de la formación. En un primer momento ingreso hasta cierto punto, me devuelvo y, en la siguiente oportunidad, me atrevo a ir un poco más lejos. Pero, para ello, requiero volver a pasar por donde ya había pasado antes. Y así hasta la última página[1].

El tercer aspecto tiene relación con el leguaje. Reconozco que desde hace un tiempo, como mujer ya no me reconozco en el genérico masculino; no reconozco en él a mi madre, mis hermanas, mi profesora tutora ni a mi hija. Ampararme en ese genérico para no parecer redundante nunca fue una opción. Invisibilizar a las mujeres para economizar el lenguaje no me parece justo después de siglos de silenciamiento forzado de las mujeres, mujeres que lucharon incluso perdiendo su vida para que hoy pueda gozar de privilegios que a ellas se les fue negado. No me parece justo el genérico masculino también por justicia a ellas. Recurrir al femenino como genérico me parece una buena opción para alertar sobre esta problemática, pero tampoco era una opción invisibilizar en ese genérico a mi hijos, a los niños y colegas con los cuales he compartido a lo largo de mi vida, a los profesores que me abrieron las puertas de su oficio para poder llevar a cabo esta investigación. Por lo anterior es que he recurrido a mencionar a ambos sexos cuando la ocasión lo requería y, para no ser redundante he optado por emplear palabras que nombren al grupo tanto femenino como masculino refiriéndome, por ejemplo, a la humanidad, seres humanos, criaturas, estudiantado, profesorado, entre otros. Sé que de todos modos dejo a una buena parte de personas que no se reconocen tampoco en la vía que he escogido para nombrar y, a esas personas, pido disculpas a la vez que comprensión porque es un camino en el que recién me inicio.

[1] Esta metáfora sobre la forma que adopta la escritura la tomé prestada, y le agradezco, del arquitecto finlandés Juhani Pallasmaa.

CAPÍTULO PRIMERO:
SOBRE EL SURGIMIENTO DE ESTA INVESTIGACIÓN

Investigar, lejos de constituir un trámite para alcanzar un grado o un modo de iniciarme en una eventual carrera académica, ha sido para mí un camino de búsqueda de un nuevo modo de relacionarme con mi oficio. En ese sentido, la necesidad de investigar más que hundir sus raíces en alguna necesidad objetiva o teórica, se inscribe en el contexto de mi vida de profesora, una vida marcada por un cierto malestar y una necesidad de hacerme cargo de este, de darle cabida para prestarle atención, para pensarlo y atisbar posibles salidas viables y vivibles o vivificadoras. Por lo anterior es que la narrativa de mi experiencia es el hilo que encadena el relato del surgimiento de esta investigación.

En este capítulo me detengo a narrar cómo vivía mi oficio en aquel presente en el cual decidí emprender los estudios de doctorado y en cómo la necesidad de intentar entender qué era aquello que provocaba que lo viviera de esa manera, fue cobrando cada vez más fuerza. Necesidad que me llevó al punto de optar por investigar un ámbito de la educación que hace un tiempo venía rumiando en mi cabeza: la formación docente permanente o continua, ya que para mí esta dimensión del oficio estaba directamente relacionada con el malestar que estaba sintiendo.

Cuando comencé a ejercer el oficio me di cuenta de las grandes dificultades que implicaba. Fui comprendiendo que la formación inicial representaba una mínima preparación para un oficio que podría llegar a ejercer –al menos formalmente- unos cuarenta largos años. Fui comprendiendo que era ingenuo creer que con esta formación universitaria bastaba para convertirme en profesora de una vez y para siempre. Ese fue un duro proceso de comprensión construido a base de decepciones, dolores, desencanto y muchas frustraciones. Más que estar creciendo, más que estar fructificando, sentía que con el paso del tiempo me estaba de-formando. Era muy funcional para el trabajo, cumplía con horarios, plazos, tareas administrativas… Pero cada vez perdía más vitalidad y me cuestionaba sobre esto: ¿cómo podía ser que en una profesión que intenta hacer que las nuevas generaciones crezcan humana, relacional y culturalmente, las personas adultas, encargadas de acompañar a esas generaciones, cada vez vayan perdiendo vitalidad, enfermando e, incluso, desertando a causa del oficio o de las condiciones en las cuales se ejerce?

Simultáneamente a lo anterior fue gestándose en mí una valoración cada vez mayor de lo relevante y decisivo que resultaba la formación permanente o continua del profesorado, o sea, aquella formación que nos acompaña a lo largo de esos cuarenta años de ejercicio del oficio. Pero me pasaba que la narrativa que solía –y suele- predominar acerca de esta no me satisfacía, la tradición en la que se inscribía me resultaba muy utilitaria, muy instrumental y alejada de una idea de formación como un asunto humano. Fue emergiendo en mí, gracias al encuentro con los escritos de una profesora argentina, Marta Souto (2016), y un profesor francés, Gilles Ferry (1991), la necesidad de recuperar una mirada y una narrativa de la formación centrada en la persona, en lo que vive o provoca en la persona, con una mirada centrada en la experiencia y, por ende, con una mirada pedagógica. Cada vez aumentaba mi curiosidad y deseo de conocer, de estudiar más en profundidad eso de la formación docente permanente, de esa formación que verdaderamente puede llamarse así porque, verdaderamente, nos transforma y permite que podamos crecer en el ejercicio del oficio.

Pero, para lo anterior, fue necesario detenerme a mirar ampliamente el malestar que estaba viviendo, lo cual me llevó a una comprensión social de este. Es decir, pude

comprender que lejos de un asunto individual, de responsabilidad personal y patológica, este malestar se inscribía en un relato social que hace años venía provocando estragos en las vidas humanas (y no humanas) y en sus relaciones. Me detuve a mirar cómo esa tradición fue permeando el sistema educativo chileno hasta el punto de constreñir, con sus normativas y nomenclaturas, el modo de entender lo educativo, la escuela, al profesorado y, por tanto, de constreñir las vidas y las relaciones de quienes diariamente nos encontramos en las aulas.

Para transitar por aquel camino, realizarme continuamente preguntas fue algo clave. Cada vez fui haciéndome preguntas que no siempre eran para encontrar una respuesta, sino para abrir un pensamiento, para intentar vivir en profundidad el proceso de cuestionamiento, aprendiendo –en "una cultura que demanda respuestas definitivas (Wahl, 2020, pág. 19)- a vivir verdaderamente las preguntas; más aún, a aprender a realizarme preguntas porque, como señala el autor citado anteriormente, solo viviendo y amando profundamente las preguntas, que posibilitan el cuestionamiento de nuestros supuestos, podremos encaminarnos hacia una sabiduría (no solo individual, sino colectiva) que nos permita co-crear una vida más próspera y saludable para todos. Por ello, a lo largo del proceso en general, y de este capítulo en particular, las preguntas han resultado decisivas para abrir el pensamiento, porque son estas, más que las respuestas, las que poseen el potencial de generar "conversaciones culturalmente creativas que transformen la visión que tenemos de nosotros mismos y de nuestras relaciones con el mundo" (pág. 19), por tanto, con nuestro oficio y todo lo que este implica.

Esa inclinación a realizarme y vivir preguntas fue la que me fue llevando a darme cuenta de aquello que estaba viviendo y de por qué lo vivía de aquel modo. Este darme cuenta me llevó, luego, a desear buscar una salida teniendo muy en cuenta las palabras de Paulo Freire, esas que me recordaban que el mundo se está haciendo y que como sujetos condicionados –no determinados- que somos, las personas tenemos la posibilidad de intervenir en este presente y futuro que, aunque problemáticos, no son inexorables, que las personas así como somos objeto de la Historia, también somos sujetos de esta (Freire, 2018), o sea, somos también generadores del mundo que vivimos (Dávila & Maturana, 2021). Es así como surge el deseo de investigar, un deseo que aunque surge de un profundo malestar, se enraíza en una firme voluntad esperanzadora de -como profesorado o personas adultas que intervenimos en el mundo a partir de nuestro oficio- intentar buscar y reconocer aquello que posibilita que en este presente problemático podamos continuar creciendo mientras acompañamos a otras y otros en el camino de crecer como humanos que somos. De todo este recorrido doy cuenta en el presente capítulo.

1. Sobre la necesidad de investigar acerca de la formación permanente del profesorado

> Casi siempre justificamos la elección del tema que vamos a estudiar proclamando su importancia objetiva y demostrando que alguno de los aspectos que se juzgan como particularmente significativos no han dado lugar hasta la fecha a estudio alguno de mayor profundidad. De entre mil temas posibles, la racionalidad dictaría ocuparse de llenar un vacío presente en la construcción del saber. Yo podría

> sostener (…)[2] que la formación de los enseñantes es el problema clave dentro del sistema educativo (…). [Pero][3] Por verdaderas que sean estas consideraciones, *no dan cuenta ni de la recurrencia ni de la orientación de una inversión que refleje un profundo interés persona[4]l*. Evidentemente hay que buscar, no el origen (lo que resultaría simplista) sino su progresivo surgimiento en las diversas circunstancias de mi experiencia escolar y profesional como alumno, como enseñante y como formador. (Ferry, 1991: 11-12)

Desde el comienzo de mis estudios como doctoranda tuve muy clara mi inclinación a estudiar la formación continua o permanente del profesorado en servicio aunque el cómo, desde qué mirada, en qué contextos y otros aspectos no estaban claros aún. Al momento de dar cuenta de esta inclinación investigativa de cara a una comisión que valorara mi proyecto de investigación y, posteriormente, al informe final siempre sentí incomodidad con esa tendencia que exige basar la elección del tema a estudiar en un cierto vacío investigativo, es decir, demostrando que hasta ahora no ha habido investigación alguna que aborde este tema o, al menos, no desde la perspectiva o con la profundidad que es requerida en los nuevos escenarios educativos.

Reconozco que objetivamente pueden encontrarse muchos motivos por los cuales investigar hoy sobre formación continua o permanente del profesorado aun cuando el volumen de investigaciones en esta dirección, hasta la fecha, es abundante. Son varios los trabajos que han tratado, por ejemplo, sobre los paradigmas y enfoques de formación, modelos y modalidades, detección y análisis de necesidades formativas, diagnóstico, implementación y evaluación de programas de formación, de facilitadores y obstaculizadores de la formación, entre otros (Albet, Masó y Nieto, 2007; Curumilla y Gimeno, 2007; Escudero, 2009; Rodríguez, 2009; Krichesky y Murillo, 2011; Hernando, Arrimadas y Bautista, 2011; Colomina y Méndez, 2011; Manzanares y Galván-Bovaira, 2012; Córdova, 2013; Imbernón, 2013; López y Pérez, 2013; Díaz, 2014; Méndez y Martínez, 2016; Lizasoain, Bereziartua y Bartau, 2016)

Una de las principales contribuciones que puede destacarse de esta literatura es la paulatina superación de una tendencia a mirar la formación docente permanente o continua desde la teoría del déficit que supone que en el docente existe un desajuste a nivel de conocimientos o prácticas que debe ser compensado por expertos (Vezub, 2013). Esta literatura ha contribuido a repensar a la persona del profesorado en los procesos de formación, reivindicándolo como sujeto (no objeto) de formación, enfatizando que, como tal, tiene todo el derecho y deber de participar activamente durante todo el proceso de formación permanente (Imbernón, 2013) y no limitar su rol a la aplicación de decisiones de otros, como suele suceder con las formaciones docentes basadas en la teoría del déficit.

Si bien compartía el tema de investigación con esos estudios desarrollados hasta la fecha, sentía la necesidad de poder mirarlo desde una perspectiva distinta debido al contexto educativo y social en el cual me desenvolvía diariamente en Chile, mi país de procedencia.

---

[2] En adelante, la simbología (…) dentro de cualquier cita textual, corresponde a información que ha sido extraída con el fin de expresar solo aquella parte del texto citado que es convocada para complementar o nutrir las ideas que se intentan transmitir.

[3] En adelante, los textos contenidos entre corchetes [ ] dentro de cualquier cita textual, corresponde a información agregada por mí para poder darle continuidad o coherencia al texto, explicitando información faltante para facilitar la comprensión.

[4] Las cursivas son mías.

No buscaba tanto mirar la formación desde una perspectiva macro (Souto, 2016) o institucional (Ferry, 1991) es decir, desde las acciones de formación que personas naturales o jurídicas (instituciones) dirigen al profesorado mediante diversos programas. Reconocía el valor de esta mirada y consideraciones, no obstante sucedía que al tomar contacto con este tipo de literatura, generalmente quedaba en mí una sensación de vacío y desasosiego. Sentía que desde esta perspectiva, si bien se intentaba reivindicar a la persona docente en las instancias de formación en las cuales eventualmente participara, sus consideraciones en el discurso educativo oficial de mi país se limitaban más a cuestiones de forma que de fondo, es decir, no se llegaba a reconsiderar o replantear qué es eso de la formación permanente del profesorado.

Intentando atender a este modo de mirar la formación, llegaba a la conclusión de que gran parte de estas consideraciones compartían unas mismas gafas, un mismo supuesto que tanta incomodidad me generaba: que la formación «es algo que se da o entrega desde afuera» al profesorado y no algo que de alguna manera intuía -y que posteriormente pude visualizar más claramente gracias a Marta Souto (2014)- es decir, algo que «sucede o acontece en el profesorado en cuanto persona». Esta afirmación breve, aparentemente sencilla y de una obviedad indiscutible, me abrió un mundo que deseaba explorar con esta tesis. La implicancia más directa de esta afirmación, destacada también por la maestra Souto, es que al profesorado no *se le* forma, sino que *se* forma *así mismo*.

Esta segunda afirmación es la que deseaba profundizar y que me llevó a plantarme desde el inicio de la investigación una serie de interrogantes acerca de eso de formarse a sí mismo y que más adelante se concretaron en un par de preguntas que orientarían la investigación. Pero solo llegué a esas preguntas luego de plantearme y re plantearme un amplio abanico de cuestionamientos previos: ¿qué es eso de formarse a sí mismo?, ¿es lo mismo que formarse en soledad?, ¿qué rol juegan las otras y otros, qué rol juega lo otro?, ¿cómo se logra?, ¿qué condiciones son necesarias?, ¿cómo acontece ese proceso interno-externo?, ¿cómo lo vive el profesorado?, ¿qué siente y/o piensa el profesorado mientras acontece la formación?, ¿cuáles son sus tiempos?, ¿qué es aquello que se forma o cambia de forma?, ¿cómo ello se manifiesta o expresa?, cuando algo en el interior cambia de forma ¿se torna eso en algo visible?, ¿siempre es así?, ¿qué pasa si no se expresa ese cambio de forma?, ¿es realmente cambio de forma?, ¿son estos aspectos considerados en el lenguaje educativo cotidiano acerca de la formación del profesorado?, ¿cómo dar cuenta de estos aspectos en el lenguaje educativo cotidiano?, ¿son estos aspectos considerados en las acciones de formación, en las propias escuelas y políticas educativas?, ¿cómo?, ¿qué implicancias tiene para la escuela, las acciones formativas y las políticas el hacernos conscientes de estas consideraciones o dimensiones de la formación?, etc.

Esto de la formación como algo que sucede en el profesorado en cuanto persona puede parecer una obviedad, algo de Perogrullo. Pero, paradójicamente, por su misma obviedad es algo a lo que no suele prestársele atención en mi país y, en consecuencia, es dejado en segundo o tercer plano por ser considerado poco relevante en una cultura educativa impregnada de lógicas mercantiles-gerencialistas (Sisto, 2012; Fardella & Sisto, 2015; Ruffinelli, 2016; Bellei, 2015) donde el desempeño basado en estándares externos, el control, las mediciones, el rendimiento o los resultados, la individualización, la competencia e incentivo al desempeño individual son los parámetros desde los cuales las

políticas, y de alguna manera las personas o agentes educativos[5], piensan y valoran la escuela, el trabajo docente y su formación. Bajo esas lógicas la formación no es considerada una dimensión propia de lo humano, sino más bien una cuestión técnica, instrumental orientada casi exclusivamente a la consecución de un desempeño prefijado externamente. Por lo tanto, importa en la medida que es útil para la consecución de los objetivos ya previstos y determinados con anticipación.

La dimensión humana era aquello que no lograba ver en varios de los estudios acerca de la formación docente permanente, en el discurso educativo de mi país y, más aún, en las instancias de formación que pude vivir como profesora en las escuelas en las que trabajé durante años. Todas parecían ser un mero trámite en el intento de mejorar los *resultados de aprendizaje* (nomenclatura propia de la política educativa en Chile) de las y los estudiantes en la escuela; resultados medidos mediante una prueba estandarizada a nivel nacional conocida como SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa).

Estas instancias de formación más que como una contribución a las y los propios profesores, tenían lugar en la escuela como un trámite que dejaba las respectivas evidencias para una futura rendición de cuentas por parte de los equipos directivos quienes, al «realizar o promover la formación docente en la escuela» legitimaban su compromiso con la calidad de la enseñanza del profesorado a cargo. En aquel intento, se terminaba realizando todo lo que la literatura en el ámbito recomendaba erradicar por no contribuir verdaderamente a la formación del profesorado: la poca implicación del profesorado, la poca pertinencia para responder a las necesidades reales del profesorado y su desvinculación con la práctica docente cotidiana (Colén & Jarauta, 2010; Imbernón F. , 2013; Vezub, 2013; Marcelo & Vaillant, 2015).

La formación como cuestión propia de la condición humana que acontece en la persona era algo que en el día a día no percibía que fuese una preocupación en el trabajo, en los discursos de diferentes agentes educativos como el equipo directivo e incluso de profesoras y profesores. Simplemente era algo que no era tema, era algo que ni siquiera se nombraba, estaba totalmente invisibilizado. Me cuestionaba cómo podía ser esto posible en una profesión, en un trabajo que trata de la formación de otras y otros, en una profesión y trabajo que se basaba en el encuentro cotidiano o la relación diaria entre personas. Cómo podía ser que en una profesión que busca que cada nueva generación pueda crecer, pueda ser más de lo que su biología le entrega al nacer y ser más de lo que su entorno cultural más próximo le pueda proveer, las personas encargadas de educar a aquellas generaciones, en una institución llamada escuela, no contasen con un entorno rico que les permitiera también a ellas poder crecer considerando, sobre todo, que la formación oficial que le prepara para ejercer la profesión es de tan solo 5 años, muy poca preparación en comparación a los 40 o 45 años promedio de ejercicio de la misma.

Sentía un peso, no fácil de dilucidar en ese entonces, cuyo origen se encontraba en unas dinámicas escolares impregnadas de una racionalidad técnica o instrumental; lo que

[5] Fardella & Sisto (2015) y Soto & Fardella (2021) analizan cómo las subjetividades laborales, como la docente, se construyen en la sociedades capitalistas modernas mediante un intrincado y tenso espacio en el cual converge estructura (sistema) y agencia (sujeto). De este modo, las políticas influyen fuertemente –aunque no determinan- en la construcción de las subjetividades laborales. En el caso docente, el primer estudio da muestra de cómo los docentes construyen sus identidades laborales en el contexto de implementación de la política de Evaluación e Incentivos al Desempeño Docente.

importaba lo era en la medida en que resultaba útil para otra cosa, incluso la dimensión emocional; esta importaba en la medida que permitía ayudar en la mejora de los resultados (Assaél, Albornoz, & Caro , 2018). En estas dinámicas escolares forzadamente se intenaba conciliar aspectos que definitivamente iban por carrilles distintos: ¿cómo lo humano, es decir, lo que tiene de inabarcable, lo finito, lo multidimensional, lo pradójico, entre otras cualidades, podría conciliarse con una racionalidad instrumental que busca el máximo valor fuera de la cosa en sí, fuera de las personas y las relaciones que entabla? Cómo podía ser eso posible si, como enfáticamente señala Mèlich (2006):

> La razón instrumental es excluyente, excluye todo aquello que no forma parte del supuesto mundo objetivo, sin darse cuenta de que todo, incluso la ciencia, posee un punto de partida subjetivo. Y tampoco es sensible al mal que habita el mundo. La razón instrumental no se conmueve ante el dolor, el sufrimiento o la muerte. Porque todo ello afecta a los seres singulares, y la razón instrumental es incapaz de pensar el singular. (pág. 30)

Conmover… ¡Parecía que ya nada en la escuela conmovía ni pareciera hacerlo todavía! Todo lo que es considerado como subjetivo, como el dolor y el sufrimiento, desde hace un tiempo ya no conmueve en la escuela, ya no perturba, ya no inquieta, ya no compromete. Lo subjetivo, el dolor, el sufrimiento, el propio cuerpo en la escuela, hoy solo gatillan una serie de acciones protocolares predefinidas; ya no hay *encuentros o experiencias* que nos perturben y nos exijan sensibilidad para aproximarnos a ellas, más bien, dejamos de percibirlos de ese modo, hoy lo que tenemos, y en abundancia, son *casos* que requieren ser analizados a la luz de los protocolos para solucionarlos tomando las mejores decisiones siguiendo un *debido proceso*.

Uno de los inconvenientes que conlleva el considerar la educación y, por tanto, la formación docente permanente desde una lógica instrumental es que se vuelve la espalda a la inabarcabilidad del ser humano, a su naturaleza finita, paradójica y multidimensional; simplemente se niega algo que es insoslayable cayendo fácilmente en la trampa de entrenar, de capacitar o actualizar en metodologías o técnicas que garanticen resultados observables y rendimientos medibles a costa de las vidas humanas, porque lo que interesa desde esta racionalidad instrumental en la educación es extraer el mayor rendimiento a una(s) poca(s) dimensiones humanas, relegando o, directamente, renunciando al desarrollo de otras dimensiones consideradas inútiles[6].

Hoy miro hacia atrás y reconozco el peso de aquella racionalidad en mis espaldas, esa racionalidad de medios y fines permeando cada pensamiento, cada decisión, cada acción en las escuelas donde trabajaba aunque sin ser consciente de ello. Hoy veo con mayor claridad esas narrativas que como profesorado asumíamos sin mayor cuestionamiento

[6] Cuando me refiero a esa escuela que ya no conmueve y que hoy le interesa extraer el máximo rendimiento a algunas pocas dimensiones humanas renunciando a otras dimensiones o intereses considerados inútiles, estoy haciendo referencia a la escuela vivida por mí, a esa(s) escuela(s) que acudí durante 10 años como parte de un sistema público de educación que tampoco conmueve, que también se interesa por el rendimiento de algunas dimensiones humanas y que renuncia a que las niñas, niños, adolescentes, profesoras y profesores de mi país tengan la oportunidad de vivir un encuentro con otras dimensiones o intereses considerados inútiles, es decir, que interesan porque sí, por sí mismos, por el gusto de vivir el encuentro con ello. A esta escuela (que pudiera no ser ninguna en particular, sino todas como parte de un mismo sistema escolar con una misma estructura) y sistema educativo vivido me referiré con mayor detalle más adelante.

durante gran parte de nuestra formación inicial y ejercicio docente; veo cómo esas narrativas me fueron configurando, nos configuraban como profesorado (nos configuran aún) e incluso nos oprimían recurriendo, entre otros modos, al lenguaje, a un lenguaje seductor disfrazado de profesionalización. Veo cómo se buscaba lograr nuestra adherencia a las reglas del juego basado en lo instrumental o utilitario mediante el uso y la naturalización de un sinnúmero de palabras sinuosas, aparentemente bien intencionadas y necesarias para los tiempos que corren: flexibilidad, adaptación, competencias, desempeño, estándares, evaluación del desempeño, resultados de aprendizajes, coach educativo, emprendimiento, gestión del conocimiento, prácticas exitosas, liderazgo, profesionalización, rendición de cuentas, etc.

Hoy puedo ver con mayor claridad cómo esa racionalidad ha ido imponiendo sobre nuestros hombros –los del profesorado- una carga cada vez mayor con causas que no se revelan directamente, sino que permanecen escondidas bajo lógicas y relaciones que actúan con sutileza, tan sutiles que no lograba verlas. Por años cargué día a día con una insatisfacción sin una causa evidente, un cierto malestar que vivía con intranquilidad, con impotencia e incluso con culpa. Fue bajo esas condiciones que comencé a cuestionarme acerca del verdadero sentido de la educación y, por ende, el verdadero sentido de una formación docente continua que algo tuviera que ver con esa educación verdaderamente con sentido, que algo tuviera que ver con lo que acontece en la persona de la y el docente.

En ese camino de cuestionamiento y búsqueda me encontré, en primer lugar, con que la investigación acerca de la formación docente permanente en Chile era muy inferior en relación a la investigación acerca de la formación docente inicial. Gran parte de esta, un 83%, se enfocaba en la formación inicial o de grado y solo un pequeño porcentaje, un 17%, lo hacía en la formación continua o permanente (Cisternas, 2011). Luego, gracias al estudio realizado años más tarde por John Quintero, Christian Miranda y Pablo Rivero (2018) sobre tendencias de investigación en formación permanente de profesores en Chile, pude constatar que la tendencia en esta área era la investigación con enfoque cualitativo, pero –aun así- escasamente considerado desde una perspectiva centrada en la persona.

La investigación de Quintero, Miranda y Rivero (2018) evidenció que de los estudios analizados el 55% correspondían a enfoques cualitativos de los cuales un 30% eran de carácter descriptivo y, aunque no se precisaba el porcentaje, en baja medida estos estudios eran de tipo hermenéutico y fenomenológicos. O sea, en baja medida estos estudios consideraban la formación permanente desde una perspectiva más ligada al mundo de la vida, o a la vida tal como es vivida por las profesoras y profesores, a la vida vivida con sus claros y sus sombras, con sus certezas y sus inconmensurabilidades. Es decir, la formación docente continua como dimensión humana, como algo propio de la persona de las y los docentes era algo que escasamente –hasta ahora- había sido estudiado y que, personalmente, deseaba indagar.

Por todo lo anterior es que la necesidad de investigar el tema de la formación docente permanente o continua hunde sus raíces de manera profunda en la vida misma, en mi propia vida como profesora (aunque me detendré especialmente en dos aspectos que más influencia han tenido). Sentía la necesidad de detenerme a pensar acerca de estos aspectos fundamentales para una profesión que trata de la formación de otras personas, de las nuevas generaciones. ¿Y detenerme a pensar para qué? Por necesidad del alma, por

necesidad de encontrar sentidos, por necesidad de estar y vivir de otro modo, por necesidad de re-encantarme con el oficio, por necesidad de ser y estar para otras(os) de otro modo, para ser y sentirme mejor, para sentir que mi «ser», «estar» y «hacer» docente algo de significancia podían tener para este mundo y la diversidad de seres que en él convivimos. En síntesis, por una necesidad vital, tan vital como respirar.

Esta investigación, en definitiva, fue surgiendo como una necesidad de detenerme a pensar por mí misma esta profesión, este oficio que es parte importante de mi vida y parte de la vida de tantas niñas, niños y jóvenes con los que he convivido y deseo seguir conviviendo en las aulas de mi país. Detenerme a pensar de la mano de otras y otros que no olvidan que el oficio de enseñar es la vida misma, de otras y otros que han renunciado a pensar el mundo y la vida desde los parámetros de un ser falsamente emancipado de su propio cuerpo, del cuerpo de los demás y del gran cuerpo que nos acoge para sostener y hacer viable nuestras vidas, la naturaleza[7]; de otras y otros que no olvidan que en la escuela y en el trabajo la vida no se detiene, el cuerpo no se suspende y que, por tanto, en la escuela y en el trabajo la vida y, por tanto, el cuerpo sí importan.

En el desarrollo de esta tesis asumo, por tanto, mi condición de aprendiz al buscar, como señala Marina Garcés (2020), "desarrollar una capacidad de comprensión de la propia existencia en relación con las cosas del mundo y con aquellos que están, que han pasado o que llegarán a él. (…) [Porque] Para el aprendiz, esta comprensión no es un lujo contemplativo. Está ligada a la necesidad misma de vivir y sobrevivir" (págs. 28-29). Continuar en este oficio indefectiblemente me exigía pensarlo (y lo sigue haciendo), pensarme en él, pensarlo y pensarme en relación con las cosas del mundo, especialmente aquellas que permanecen más veladas, las más sutiles; pensarlo y pensarme en relación con aquellos que están, mis compañeras y compañeros de oficio sin importar fronteras, con aquellos cuerpos y cuerpecitos que diariamente acuden a las escuelas a ejercer su derecho a la educación, con aquellas y aquellos que estuvieron antes que yo, antes que ellas y ellos y con las que vendrán. Continuar en el oficio me exigía pensarlo, pensarme, pensarlas y pensarlos para, de alguna manera, posibilitar que en durante nuestro paso por el mundo escolar, esas vidas, esos cuerpos y esos cuerpecitos puedan, sobre todo, ir aumentando en vida. ¿Y de qué modo?, precisamente poniendo en el centro aquello que la razón instrumental opta por descuidar: la vida, las vidas singulares y lo que da vida a esas vidas singulares.

Antes había señalado que, principalmente, dos fueron las razones que me llevaron al deseo de profundizar en la formación docente permanente y que ambas hunden sus raíces en la vida misma, en mi propia vida como profesora en ejercicio. Por tanto, más que para llenar un vacío teórico proclamando una supuesta necesidad e importancia objetiva del estudio, esta investigación es una forma de hacerme cargo de algo que recurrentemente demandaba mi atención, de algo que me provocaba un profundo interés personal que, llegado cierto momento, tuve que atender.

La primera de esas razones fue cierto malestar que comencé a sentir desde que comencé a ejercer el oficio, el conocido «choque con la realidad» (Imbernón, 2013; Tardif, 2004). Este malestar fue agudizándose durante los primeros años volviendo, cada vez, más angustiante e insostenible el ejercicio del oficio. Todo el deseo y las esperanzas con las cuales egresé de mis estudios de grado fueron apagándose hasta el punto de sentir que

[7] Esto es algo que pude ir reconociendo gracias a Yayo Herrero y el mundo del ecofeminismo.

durante el ejercicio, más que crecer, lo que sucedía es que me estaba marchitando; más que continuar formándome, me estaba de-formando. Esto fue suponiéndome una serie de sentimientos, pensamientos y cuestionamientos de los cuales iré dando cuenta.

El segundo aspecto que influyó en la necesidad de mirar e investigar acerca de la formación permanente del profesorado fue cierta incomodidad e inconformismo con la narrativa sobre la formación permanente que se expresaba en unas (pseudo) «formaciones» que (im)ponían a disposición de nosotros, el profesorado en la escuela. Formaciones (como les llamaban) con las cuales nada nos pasaba al profesorado ni a la escuela, al menos nada o casi nada que nos hiciera crecer. También esta situación me llenó de cuestionamientos que me distanciaban de esa manera de entender la formación, de esa narrativa o tradición desde la cual se le entendía.

De un modo más completo y detallado, me referiré ahora a estos dos aspectos o razones que me instaron a realizar este estudio sobre la formación docente permanente o continua.

1.1. El choque con la realidad y el malestar docente por un sistema educativo que desperdicia las vidas

Este choque y malestar constituyen uno de los aspectos que más influencia han tenido en la decisión de investigar acerca de la formación permanente o continua del profesorado. Cuando comencé a ejercer como profesora comprendí que enseñar era más difícil de lo que pensaba. Esa cotidianeidad que viví durante mis años de escolaridad como estudiante era muy distinta vivirla ahora desde los zapatos de la profesora.

Recuerdo haber vivido momentos muy difíciles, de mucha presión que se expresaban en tensiones tanto en la relación con estudiantes como con colegas. Fui parte de ese porcentaje de docentes nóveles que antes de su quinto año de ejercicio profesional se plantea desertar. No fueron pocas las ocasiones en que las lágrimas, la impotencia y la frustración se convirtieron en compañeras de viaje camino a la escuela, pero al llegar a esta tenían absolutamente prohibido cruzar la puerta conmigo, debían quedarse fuera porque si no, no podía aparentar ser la buena profesional que diariamente me exigía ser. Me sentía una mala profesional, creía que no contaba con la suficiente valentía para seguir adelante, que era exagerada y que solo a mí me pasaba. Pero luego comprendí que no, este *choque con la realidad* está ampliamente documentado (Imbernón, 2013; Tardif, 2004). Incluso la poeta y maestra Gabriela Mistral ya advertía algo en esta dirección:

> Es cosa corriente que el hombre y la mujer entren a su Escuela Nacional siendo mozos alegres y que salgan de ella bastante bien aviados para el oficio y también ardidos de ilusiones. La ambición legítima se la van a paralizar los ascensos lentos; el gozo se lo quebrará la vida en aldeas paupérrimas adonde inicie la carrera, y la fatiga peculiar del ejercicio pedagógico, que es de los más resecadores, le irá menguando a la vez la frescura de la mente y la llama del fervor. El sueldo magro, que está por debajo del salario obrero, las cargas de la familia, el no darse casi nunca la fiesta de la música o del teatro, la inapetencia hacia la naturaleza, corriente en nuestra raza, y sobre todo el desdén de las clases altas hacia problemas vitales, todo esto y mucho más irá royendo sus facultades y el buen vino de la juventud se les torcerá hacia el vinagre. El ejercicio pedagógico, ya desde el

> sexto año, comienza a ser trabajado por cierto tedio que arranca de la monotonía que es su demonio y al cual llamamos vulgarmente «repetición». (…)Trabaja el tedio también como la anemia incipiente; pero lo que comienza en nonada, cunde a la sordina, aunque dejándonos vivir, y no nos damos cuenta cabal de ese vaho que va apagándonos los sentidos y destiñéndonos a la vez el paisaje exterior y la vida interna. Los colores de la naturaleza y los de nuestra propia existencia se empañan de más en más y entramos, sin darnos mucha cuenta de ello, en un módulo moroso, en las reacciones flojas y en el desgano o desabrimiento. El buen vino de la juventud, que el maestro llevó a la escuela, va torciéndose hasta acabar en vinagre, porque la larga paciencia de este sufridor ya ha virado hacia el desaliento. (Mistral, 2017, págs. 77-78)[8]

El tedio también en mí había comenzado a menguar las ilusiones con las cuales egresé de los estudios de grado o pregrado de la universidad, pero no solo ello, también mis sentidos comenzaban a apagarse, ya no disfrutaba como antes, ¡incluso fuera de la escuela, con la propia familia! Todo se había convertido en queja y malos augurios, mi vida interna también iba destiñéndose y el desaliento cobraba cada vez más protagonismo. El motivo, los mismos y más: el agotamiento físico de una profesión que exigía mucho tiempo incluso fuera de la escuela y que exigía mucho para *el papel*[9] en desmedro de las relaciones y el encuentro en las aulas, el poco tiempo para la celebración y la familia, unas remuneraciones paupérrimas y con pocas posibilidades de aumentarlas aun con una jornada laboral completa, un sentimiento de sentirme errante sin una dirección o sentido orientador, de orfandad, por tanto, una sensación de estar realizando una tarea sin o con escaso sentido tanto para mí, como para las criaturas y jóvenes, como para el mundo social y biológico que habitamos, entre otros.

Pero sin dudas, el mayor de los desalientos me lo generaba eso a lo que Gabriela Mistral se refiere como «*el desdén de las clases altas hacia problemas vitales*». Sentía una impotencia inmensa al ser testigo de una educación pública destinada a la población más pobre y vulnerada, pensada y administrada por la población más rica y privilegiada de la sociedad, por "los tecnócratas de la educación que planifican sin mirar los rostros de los niños y lejos de las escuelas" (Warnken, 2021). Tecnócratas de la educación pertenecientes a las élites tomando en sus manos las decisiones en relación a las vidas de niños, niñas y escuelas ajenas, que nada tienen en común con las vidas aseguradas de las que gozan los primeros:

> Si algo tienen en común todas las reformas y contrarreformas [educativas] de los últimos cuarenta años [en Chile] (…) es que han sido decididas por personas que no estudiaron en esos colegios [públicos o municipales] ni envían a sus hijos a ellos. Más mérito, clama la derecha. Más inclusión, contesta la izquierda. Es un apasionado debate sobre la vida de otros. Las normas que alegremente discuten, cambian y experimentan no afectan a sus familias ni a las de sus círculos de amigos, socios y contactos. Si algo tienen en común todas estas reformas, es que ninguna de ellas toca ni con el pétalo de una rosa la educación que sí incumbe al

[8] Esta cita fue escrita originariamente en el año 1949. El manuscrito original puede ser consultado en: Mistral, Gabriela, 1889-1957. El oficio lateral [manuscrito] Gabriela Mistral. Archivo del Escritor. Disponible en Biblioteca Nacional Digital de Chile http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/623/w3-article-142639.html

[9] Es decir, tareas de índole administrativas en vistas a una futura rendición de cuentas.

poder: la de los colegios en que ellos y sus hijos se forman". (Matamala, 2019, págs. 43-44)[10]

Como consecuencia de lo anterior encontramos, en Chile, escuelas públicas en constante tensión, forzadas o sometidas a intereses ajenos, sobre exigidas con labores administrativas cada vez mayores, escuelas consideradas en su calidad de medio para alcanzar intereses económicos de unos pocos apropiándose de ese tiempo y espacio (que es la escuela) de otros muchos que ven en este lugar una forma de salir adelante en la vida. También como consecuencia de lo anterior, se generaba en mí -y en otras compañeras y compañeros- una tensión cotidiana entre la responsabilidad pedagógica para con las niñas, niños y adolescentes que acudían a nuestras escuelas y la responsabilidad burocrática de responder a las entidades educativas superiores entregadas a esa cultura de rendición de cuentas que hace ya varios años había comenzado a regir en nuestro sistema educativo. Cada vez menos tiempo y atención para las relaciones y más tiempo, dedicación y sometimiento a los ordenadores, los papeles y los formularios.

Vivía diariamente una contradicción que en algunos casos se volvía grotesca. Sentía que mediante mi ejercicio docente no era cien por cien honesta con las niñas, niños y adolescentes. Cuando intentaba responder a las exigencias administrativas altamente burocratizadas (como entregar detalladas programaciones diarias de 18 cursos o clases) era cuando más sentía esa traición hacia las criaturas. Se me iba todo el tiempo y energía en programar; luego, para preparar materiales y ejecutar favorablemente todo lo programado no había tiempo ni energía suficiente, por lo cual todo el esfuerzo en la etapa anterior lo asumía como pérdida[11] y se sumaba ahora –por una parte- la culpa por no haber podido realizar lo que previamente había programado y –por otra parte- el temor a ser evaluada por el equipo directivo de la escuela que en cualquier momento, sin previo aviso, podía ingresar al aula para comprobar que lo que estuviese realizando fuera exactamente lo que había declarado en las programaciones para aquella clase, de aquel día y de aquel horario. Esta es una acción que encuentra su correlato en la Ley General de

[10] Esta es una realidad que ha venido prolongándose por décadas. El gobierno encabezado por el presidente Gabriel Boric marcó un precedente por la diversificación de su gabinete en relación a: género, región de procedencia, escuelas y universidades de egreso, edad y pluralidad política. Específicamente en relación a las escuelas de egreso, de las 20 ministras y ministros, 10 egresaron de colegios particulares o privados pagados, 5 en colegios de copago o particulares subvencionados, cinco de colegios municipales o públicos y otros cuatro en colegios en el extranjero. Aunque sigue siendo mayoría la presencia de ministras y ministros procedentes de escuelas de élite, particulares pagadas, "el nuevo gabinete del presidente electo marca un alza significativa de egresados en instituciones públicas con respecto a los ministros de Sebastián Piñera" (Palma, 2022) de los cuales "ninguno egresó de la educación pública y apenas dos salieron de colegios subvencionados. Los 22 restantes (…) vienen de apenas seis colegios, el 0,05% de los que hay en Chile (…) Y esos seis colegios son todos, sin excepción, católicos, del barrio alto de Santiago [la capital del país] y con mensualidades sobre los 350.000 CLP [403,22 €]" (Matamala, 2019, pág. 43).

[11] Esto frecuentemente me llevaba a pensar que en Chile vivíamos un sistema educativo escolar extractivista que nos consideraba al profesorado un recurso inagotable de energía que extraer. En realidad al sistema laboral también lo miraba así. Pero, así como con el petróleo, también en mi propia vida laboral sentía que cada vez requería invertir mucha más energía para alcanzar los mínimos logros. Es decir, sentía que el costo de eso que se llama "preparación de la enseñanza" era muy alto, que se iba mucha energía/vida en ello y que el retorno nunca era el que esperaba, pero no porque las y los estudiantes lograran o no lo que me proponía, sino porque para eso de la "implementación de la enseñanza" o la "enseñanza interactiva" ya no tenía tiempo ni fuerza/energía/vida para invertir. El desgaste de un sistema educativo extractivista era muy alto y constante.

Educación donde se establece como obligación del equipo directivo la supervisión en el aula del profesorado. Pero es algo que trataré más adelante.

Con el tiempo opté deliberadamente por no cumplir[12] con todas aquellas demandas burocráticas, especialmente aquellas que involucraban un impedimento para mi relación directa con las niñas y niños, pero aun así el fantasma por el incumpliendo me pesaba al estar consciente de estar cometiendo faltas a mis responsabilidades profesionales. Un círculo vicioso que no solía acabar.

Mi desaliento era mayor cuando me sentía parte de una cultura profesional que en pos del sostenimiento de un sistema burocratizado, un *sistema de papel*, sometía las vidas de las niñas, niños, adolescentes, profesoras y profesores a prácticas totalmente deshonestas incluso con la vida misma. Me tocó ser testigo directo e indirecto tanto de miembros de equipos directivos que se inventaban resultados de aprendizaje que nunca se habían evaluado, como de miembros de equipos directivos que en favor de buenos resultados en evaluaciones estandarizadas, reducían el currículum escolar a dos o tres asignaturas (precisamente a aquellas que eran objeto de las evaluaciones estandarizadas) y convertían la escuela, durante varios meses, en un oculto campo de entrenamiento para esas evaluaciones nacionales[13] (oculto porque en *el papel* figuraba que sí se estaban desarrollando todas las asignaturas).

Ante esos acontecimientos y muchos otros que viví, una y otra vez me cuestionaba ¡cómo era posible que una profesión y una institución que trata sobre la formación de las personas puede permitirse estas aberraciones como si nada de malo hubiera en desperdiciar vidas y, más aún, vidas ajenas, infancias ajenas! Esa sensación de sentir que

[12] Esta opción deliberada por no cumplir de alguna manera significaba para mí tomar partido por las y los estudiantes, por sus vidas y la mías. Este acto de desobediencia a escala menor me llevó más adelante a encontrarme con la idea de *desobediencia civil* del pensador Henry David Thoreau (2008) que tanto me ha interpelado por la relación que defiende de la justicia por sobre la misma ley cuando esta es tirana, ineficaz y/o dañina para el ser humano. El pensador señala que "Lo deseable no es cultivar el respeto por la ley, sino por la justicia. La única obligación que tengo derecho a asumir es la de hacer en cada momento lo que crea justo" (págs. 42-43). Por ello, ante leyes injustas se pregunta: "¿Nos contentaremos con obedecerlas o intentaremos corregirlas y las obedeceremos hasta conseguirlo? ¿O las transgrediremos desde ahora mismo?" (pág. 49). Ante ese escenario, firmemente declara: "si es de tal naturaleza [la ley] que os obliga a ser agentes de la injusticia, entonces os digo, quebrantad la ley. Que vuestra vida sea un freno que detenga la máquina. Lo que tengo que hacer es asegurarme de que no me presto a hacer el daño que yo mismo condeno" (pág. 50). Ir desarrollando esta tesis me ha permitido ver lo que antes no veía e irremediablemente estas interrogantes me interpelan y exigen de mí otro rumbo, otra acción, otras maneras que, sin tenerlas del todo claras, sé que es algo a lo que detenidamente debo atender, especialmente cuando tras este proceso de estudios doctorales vuelva a insertarme en el campo laboral educativo de mi país.

[13] Un ejemplo explícitamente declarado de este tipo de entrenamiento en la escuela lo encontramos en un artículo que da cuenta del proceso de sostenimiento de mejoras escolares a propósito de la intervención de asesorías educativas externas. En aquél artículo se explica lo siguiente: "dado que directivos y docentes estaban presionados para "mostrar resultados", la Escuela-4 adoptó como estrategia complementaria un plan dirigido a mejorar los puntajes en el SIMCE: se puso foco en el entrenamiento de los alumnos para rendir el SIMCE, postergándose otras asignaturas, agregando horas a Lenguaje y Matemáticas, realizando repetidos ensayos y explicando a los apoderados cómo podían ayudar a sus hijos a rendir una buena evaluación. En efecto, la directora sostiene que *una de las profesoras incluso venía a hacer clases los días sábados, ella preparó a los niños para el SIMCE, definitivamente (Director Escuela 4).* El profesor entrevistado confirma lo anterior: *ella trabajó solamente en SIMCE, ensayo tras ensayo y no salían ni a recreo los pobres cabros, los tenía automatizados, y les fue bien, tuvieron un excelente SIMCE."* (González & Bellei, 2013, pág. 53)

en la escuela (cuando es pequeña y adolescente la persona) y en el trabajo (cuando es adulta) la vida debe paralizarse o reducirse[14] a su mínima expresión por tener que someterla insoslayablemente a las demandas (muy naturalizadas y asumidas) de un orden social capitalista o mercantilizado, realmente me sumían en una amargura que intentaba apagar con quejas; me sentía una profesora próxima a la corriente crítica, pero que en realidad poco o nada aportaba a que tanto profesoras, profesores como niñas, niños y adolescente tuviéramos la oportunidad de vivir otra escuela, de realmente vivir (y no sobrevivir) en la escuela, de que esta pudiera fluir y no tener que hacer como si, en ese lugar y en esos horarios, esta mágicamente se pausara, esperara y se prestara a merced de cualquier antojo ajeno.

Buscaba en libros y en artículos alguna vía para apagar esa amargura, *alguna solución práctica* como suele oírse actualmente en los discursos educativos. Recuerdo haberme dejado seducir por una corriente de investigación educativa que hablaban de gestión de la escuela, de un liderazgo eficaz, del efecto escuela o, lo que es lo mismo, que a pesar de los fuertes condicionamientos sociales las escuelas y sus docentes -en cuanto profesionales- todo lo pueden si son eficaces e implementan buenas prácticas o prácticas exitosas basadas en evidencias. Me dejé seducir y comencé a informarme sobre estas prácticas y cómo poder gestionar el conocimiento para que este permaneciera en las organizaciones educativas (ya no escuelas sin más, sino *organizaciones educativas*). Y me sucedía que en esa búsqueda mi amargura no cesaba, esta tomaba otros rumbos, otras formas, pero no cesaba. Es más, al ver la distancia de la escuela vivida por mí y la propugnada por estos discursos efectivistas mi amargura aumentaba y desdeñaba la escuela que diariamente me acogía entre sus muros, desdeñaba a gran parte de esas escuelas que entre sus muros acogía a las niñas, niños y adolescentes más vulnerados del país.

Desdeñaba la escuela, pero aun así, me consolaba pensar que otras escuelas en las mismas o similares condiciones lo habían logrado (porque los libros y los artículos lo confirmaban). Creía que ese desaliento acabaría algún día, en algún futuro cuando realmente lográramos alcanzar eso que los teóricos, expertos e investigadores en educación señalaban. Ese presente era soportable porque el futuro proyectado me hacía pensar que este presente algún día pasaría y toda la amargura vivida estaría compensada con ese futuro prometedor. Como señala Julio Hizmeri-Fernández (2016, pág. 42), "Era como si el futuro sería siempre el que vendría a modificar el presente", aun sabiendo que ese presente, el presente de nuestras vidas, era ineludible e inmodificable; o, de ser modificable, solo podría ser a nivel interpretativo y retrospectivo, es decir, solo podría modificarse su significado a partir de ese presente potencial que todo futuro siempre guarda. Pero claro, yo podría mirar atrás e intentar leer distinto aquel presente, ¡pero en nada modificaba ese presente que ponía en juego y que estaban viviendo las criaturas que acudían diariamente a la escuela!

Mi desaliento también aumentaba cuando me sabía instrumentalizada. Siempre he entendido que en una profesión que trata de la formación de otras y otros, es muy necesario que aquellas y aquellos responsables de acompañar a la persona que se está educando tenga también la posibilidad de continuar creciendo durante el proceso de acompañar. Por ello defendía la formación docente continua o permanente incluso como un derecho profesional y me indignaba cuando, estas, se limitaban a pequeñas cátedras de

[14] Como si a la vida se le pudiera apretar el botón de *pausa*, como si esta esperara.

expertos externos traídos a la escuela. Me indignaba sobre todo porque en varias oportunidades terminaban desmoralizándonos porque nos enrostraban lo poco actualizados que estábamos o porque los cambios que nos planteaban no eran ejecutados posteriormente y se asumía que era por plena responsabilidad del cuerpo docente. En ningún caso se cuestionaba la pertinencia de un programa de formación acordado sin consulta previa al profesorado y, por ende, que no partiera desde las necesidades sentidas (Imbernón F. , 2013) del equipo docente; no se cuestionaban tampoco las barreras institucionales para su posterior ejecución, ni el día y el horario elegido para su desarrollo. No diré más de esto por ahora, ya que es precisamente el segundo aspecto que ha influido decisivamente en la decisión de investigar acerca de la formación permanente del profesorado.

Realmente sentía que las problemáticas vitales de quienes acudíamos diariamente a la escuela, tanto estudiantes como profesoras y profesores, no importaban. Me reusaba a creer que bastaba con quedar bien en el papel, es decir, con cumplir a como dé lugar con las demandas burocráticas aun cuando no se correspondieran con lo acontecido realmente en la día a día, de facto. Me reusaba a simplificar nuestras vidas, a creer que no importaban y que era parte del juego de la vida entregarse sin más a estas dinámicas que realmente las desperdiciaba, desperdiciaba –a sabiendas- las vidas, nuestras vidas, la de nuestras[15] infancias.

Desperdiciar vidas, esa era la sensación que largamente me acompañó, que estaba contribuyendo a convertir vidas en *existencias residuales* (Garcés, 2020). Sentir que desperdiciaba mi vida y las de las niñas, niños y adolescentes cada vez que en mis actos me inclinaba a dar respuesta a un sistema educativo que valoraba el rendimiento y las cifras por encima de las personas. Claramente, un sistema educativo cuyas prioridades eran esas, estaba impedido de sostener una educación (para sus estudiantes) y una formación permanente (para sus profesores) que hiciera crecer verdaderamente nuestras vidas, que las hiciera fecundas (Larrosa, 2012).

Este sentir que atravesaba mi vida laboral permeando incluso mi disposición y sentir en mi vida familiar, era algo que también otras compañeras y compañeros de trabajo vivían aunque la intensidad y los efectos provocados en cada una/o variaba. En mi caso el malestar fue provocando una especie de resistencia al sometimiento de la lógica que lo generaba aunque el cansancio, principalmente mental, siempre amenazaba con convertirse en una especie de desesperanza aprendida o, en términos del maestro Paulo Freire (2018), en resignación ante un mundo considerado como ya hecho por otros, ante un futuro determinado, inexorable.

Siempre llamó mi atención que ante este sentir y malestar docente se repetían tres patrones de respuesta en la escuela: 1) la lástima, generándose un clima lastimero que afligía aún más y aumentaban los deseos de salir arrancando o desertar, 2) la imposición, que insistía en nuestro deber como profesionales de la educación de estar bien o arreglárnosla para que nada afectara nuestro desempeño (eso de la *capacidad de gestionar nuestras emociones*), una especie de atmósfera extractivista que exigía dar siempre y a

[15] Me refiero a *nuestras* infancias no en sentido de posesión, sino de responsabilidad. Es decir, no son nuestras en el sentido de que nos pertenecen y podemos hacer con ellas como hacemos con cualquiera otra de nuestras posesiones, sino que me refiero a que como adultas y adultos tenemos una responsabilidad con las infancias, de cuidado, respeto, reconocimiento, etc.

como dé lugar 3) y la psicologización o emocionalización, que intenta *poner paños fríos* mediante técnicas de coaching emocional para motivar al individuo o dinámicas grupales como intento de descarga de las tensión individual "que una vez liberada permitirá que (…) [los individuos] sigan operando de la manera en que lo venían haciendo" (Soto & Fardella, 2021, pág. 263) .

De estos tres modos de respuestas que fui evidenciando durante mis años de ejercicio docente, me di cuenta también que ninguno lograba incidir favorablemente; tras estas respuestas el sentir y el malestar docente no solo se mantenía sino que en algunos casos se agudizaba, pues solo reforzaban una conducta adaptativa de parte mía y de otras compañeras y compañeros.

Es precisamente a esa actitud adaptativa a la que siempre le temí y a la que me resistía asumir. «Es que siempre se ha hecho así», «¡qué se le va a hacer!», «así es la vida» o, «dejémonos de filosofar y vamos a lo práctico». Frases frecuentemente salidas de bocas de profesoras y profesores resignados, de profesoras y profesores que cansados de estas "realidades marcadas por la traición a nuestro derecho de ser" (Freire, 2018, pág. 73) o espacios "de autonegación recurrente" (Maturana, 2021a, pág. 70) renunciaban –sin estar conscientes- a su capacidad de intervenir en la realidad, de involucrarse "en el proceso radical de transformación del mundo" (Freire, 2018, pág. 75). Dicho de otra manera, y en palabras de Marina Garcés (2020), se caía en una «servidumbre adaptativa» como efecto de la «construcción del olvido», es decir, "como efecto de una situación en la que el sentido se construye de tal manera que los que se encuentran sometidos a ella llegan a olvidar que podrían interrumpir su funcionamiento o cambiarlo" (Garcés, 2020, pág. 121).

Aunque intentaba resistirme[16] también yo me veía encarnando, en no pocas ocasiones, esa servidumbre producto de aquel olvido con el consecuente problema que conllevaba, es decir, no era solo que las profesoras y profesores olvidásemos nuestra capacidad de intervención y transformación, sino que incluso dejábamos de percibir nuestras propias acciones como realmente propias, excusándonos en que «el sistema es así» y «qué se le va a hacer» hasta el punto de des-responsabilizarnos del propio oficio, des-responsabilizarnos de nuestras propias acciones y de una verdadera educación de las y los estudiantes.

Lo anterior claramente constituía una de-formación del oficio, una de-formación del profesorado y, por lo mismo, me preguntaba si acaso esto que me sucedía a mí y le sucedía a otras y otros colegas tenía que ver con la formación docente continua, si podía ser objeto de formación o si era materia médica en cuanto algo que abordar con remediales. De tener relación con la formación, me preguntaba: ¿cómo puede la formación hacerse cargo de esta situación para que el profesorado verdaderamente se forme y crezca en el oficio en lugar de de-formarse y empequeñecerse incluso más allá del propio oficio? O más específicamente, si como afirmaba Paulo Freire (2018):

[16] Suele decirse del profesorado que *se resiste*, asumiendo la actitud de resistencia como una cualidad nefasta. «Que el profesorado se resiste a los cambios que exigen los nuevos tiempos», por ejemplo, es una frase a la que se recurre constantemente en los discursos educativos y que expresa esa negativa connotación que se le da a la resistencia. Pero esta, como actitud política (también biológica) es fundamental para nuestra subsistencia. Por tanto, a nivel pedagógico es una palabra y actitud que es necesario reivindicar continuamente.

> Uno de los saberes primeros –indispensables para quien, al llegar a (…) realidades marcadas por la traición a nuestro derecho de ser (…)- es el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la Historia como posibilidad y no como *determinación*. El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy solo objeto de la *Historia* sino que soy igualmente su sujeto. (…) Es a partir de este saber fundamental: *cambiar es difícil pero es posible,* como vamos a programar nuestra acción político-pedagógica, sin importar si el proyecto con el cual nos comprometemos es de alfabetización de adultos o de infantes, de acción sanitaria, de evangelización, o de formación de mano de obra técnica" [17] (págs. 73, 75-76).

Me preguntaba entonces: ¿cómo podemos crecer en este saber?, ¿cómo y de qué manera puede la formación, principalmente en la misma escuela, contribuir a que como profesorado transitemos de una servidumbre adaptativa a una subjetividad curiosa, inteligente e interferidora?, ¿cómo y de qué manera puede la formación, principalmente en la misma escuela, contribuir a que como profesorado tomemos consciencia de nuestro olvido construido y recordemos que podemos transformar o interrumpir el funcionamiento de aquella situación que somete tanto nuestras vidas como la de nuestras y nuestros estudiantes a cargo?

Porque una cosa es clara: que este olvido construido es, en palabras de Ximena Dávila y Humberto Maturana (2021), una ceguera cultural. No nacemos, como niñas y niños o cachorros humanos, en desarmonía con nuestro entorno natural o nuestro nicho ecológico. Nacemos en una relación de reciprocidad con aquellas y aquellos que nos reciben, nacemos interesándonos por el mundo y en algún momento, como adultos, decidimos traicionar esa coherencia y/o armonía al elegir una pseudo-educación que guía la deriva, que cada criatura es, en una dirección destructora de la persona y su mundo.

Así como hemos olvidado, también podemos recordar. Recordar esta relación de armonía en la que nacemos y cuestionarnos los caminos que hemos tomado, preguntarnos si –como la escuela Freinet, por ejemplo- optaremos por una educación y una escuela que se constituya como una *reserva de niños* (Freinet, 1981) que cumpla con ser ese "medio natural favorable a la especie" (pág. 9) capaz de conciliar "el derecho a la vida y el derecho al conocimiento en una misma acción educativa en el seno de la naturaleza y de la comunidad humana" (pág. 9). Y, de ser así, preguntarnos qué caminos posibles podemos seguir. "Debemos revisarnos y preguntarnos (…) cuáles son las cosas que queremos conservar, qué presente queremos vivir, de modo que ese vivir lleve a la recuperación de la armonía" (Dávila & Maturana, 2021, pág. 21).

Podemos recordar que sí podemos quitarnos de encima la herencia propia de esta ceguera cultural, esa desarmonía. Dicho de otro modo, debemos recordar que es posible volver a una relación de armonía, que podemos transformar nuestro modo de vivir nuestro oficio, que podemos posibilitar otro modo de vivir la educación de las y los niños y adolescentes a los cuales acompañamos diariamente en la escuela. Claramente no es algo de un día para otro, pero hacerlo implica –necesariamente- una elección consciente: "si deseo transformar mi modo de vivir porque me genera mal-estar y dolor en este presente

[17] Los énfasis en *cursiva* proviene del original

puedo hacerlo siendo consciente de cambiar mis conductas" (Dávila & Maturana, 2021, pág. 19), en la medida en que reflexione y actúe de acuerdo con ello.

Solo habiendo percibido o mirado, habiendo reflexionado y actuado según principios en armonía con la especie y su nicho ecológico-comunitario, podrá derivar en un modo radicalmente distinto de vivir el oficio; solo una acción que derive de ello podrá ser capaz de algo tan radical en relación a lo que ha, y hemos, venido siendo. Así lo expresa Thoreau (2008): "La acción que surge de los principios, de la percepción y la realización de lo justo, cambia las cosas y las relaciones, es esencialmente revolucionaria y no está del todo de acuerdo con el pasado. No sólo divide Estados e Iglesias, divide familias e incluso divide al individuo, separando en él lo diabólico de lo divino" (pág. 49).

¿Cómo hacer esto posible en la escuela? ¿Cómo posibilitar una formación que nos lleve a recordar, a mirar, a reflexionar, a actuar y transformar? ¿Cómo vivir una formación que nos permita recuperar la armonía perdida y posibilite una educación en armonía para nuestras y nuestros estudiantes para que, desde allí, puedan ellas y ellos también generar un mundo, su mundo siendo respetuosos de esta relación armónica en la que llegamos cuando nacemos?

1.2. Como una gota cayendo en el océano. ¿Esto es realmente formación?

El segundo aspecto que influyó en la necesidad de mirar de una manera más profunda la formación permanente o continua del profesorado, fue precisamente haber vivido algunas instancias que se decían ser formadoras para nosotras, el profesorado, pero que verdaderamente luego de estas nada pasaba en la escuela, nada nos pasaba o, para ser más precisa, nos pasaban muchas cosas, pero pocas de estas nos hacían crecer, pocas de estas nos hacían más fecundas y fecundos (Larrosa, 2012).

En mis diez años de ejercicio profesional, fueron varias las instancias de formación permanente que viví en las escuelas en las que trabajé. Por lo general el cuerpo directivo decidía el ámbito en el cual el profesorado estaba más débil o necesitado de formarse y contactaba a una persona considerada experta en el tema, quien luego nos impartía un curso sobre el ámbito respectivo. A pesar que la literatura ha cuestionado ampliamente esta forma de concebir e implementar los procesos de formación permanente, entre otros motivos, por la poca implicación del profesorado, por su poca pertinencia para responder a las necesidades reales del profesorado o su desvinculación con la práctica docente cotidiana (Imbernón, 2013; Colén & Jarauta, 2010; Vezub, 2013; Marcelo & Vaillant, 2015), en muchas escuelas, incluidas en las que trabajaba, estas todavía tenían –y continúan teniendo- una importante presencia.

Recuerdo que en una de las escuelas en las que trabajé, éramos varias las profesoras y profesores que demandábamos espacio y tiempo para autoformarnos colectivamente mediante el intercambio de experiencias, ya que entendíamos que no era necesario que nuestra formación se basara, de forma exclusiva, en que alguien externo ajeno a la escuela y especialmente a la escuela pública, viniera a formarnos mediante la impartición de cursos. Esto ya se había hecho en otras oportunidades y los resultados fueron pocos o casi nulos en nuestra tarea docente y en la escuela. Verdaderamente fueron como gotas caídas en el océano.

Luego de tanto insistir por espacio y tiempo para poder autoformarnos mediante el intercambio de experiencias, a regañadientes el director accedió. Y así, algo que tanto anhelábamos terminó tornándose en una instancia desagradable, tensa, sin sentido o, más bien, su sentido nos fue brusca y arbitrariamente arrebatado. En el siguiente relato muestro con mayor detalle esa tensa situación.

> Ante la insistencia del profesorado que semana tras semana demandábamos tiempo y espacio para compartir experiencias, el director de la escuela casi como un arrebato exclama: "¡Bueno, la próxima semana antes de empezar el consejo de profesores[18] dos de ustedes van a presentarnos a todos nosotros una experiencia. ¿No querían compartir experiencia? Ya pues, ahora lo van a hacer ¿Quién se ofrece?". El silencio invadió la sala, yo sentía cómo mi abdomen se apretaba de rabia y mi corazón se aceleraba como cada vez que me preparaba para hacer una intervención reactiva, pero opté por callar ante esa actitud. Entonces el director nuevamente dice en un tono desafiante: "Ya pues, ¿quién? Si ustedes querían compartir experiencias".
>
> Durante las siguientes semanas una o dos profesoras(es) se paraban frente a los demás y exponían alguna experiencia pedagógica. Una mostró cómo utilizaba un esqueleto en sus clases, otra cómo utilizaba el tono de voz y la mirada para controlar el comportamiento de los estudiantes. El resto de las profesoras(es), los que "recibíamos la experiencia", permanecíamos en silencio antes, durante y después. Al finalizar las presentaciones el director dice: "Gracias chiquillas. Ya, continuemos con el consejo". No hubo comentario para ellas, ni el director ni las profesoras(es) dijimos palabra alguna sobre la experiencia que nuestras colegas presentaron. Ese momento se convirtió en un simple trámite sin mayor importancia previo a la reunión semanal del claustro que solía ser informativa. Recuerdo haber sentido mucha rabia, mi abdomen se contraía bruscamente, sentía que mi garganta estallaría en cualquier momento para denunciar la injusticia que allí estaba sucediendo, pero opté por callar y me prometí a mí misma no realizar presentación alguna.
>
> La semana siguiente fue el turno de otros dos profesores. Pero la presentación de uno de ellos fue distinta a las de la semana anterior. Este profesor optó por presentarnos un concepto de su disciplina haciendo una clase, es decir, nos convirtió en sus estudiantes para, posteriormente, explicarnos cuál era su forma de enseñar los conceptos históricos a sus estudiantes reales del día a día. A diferencia de la semana pasada donde todos escuchábamos en absoluto silencio y sin reacción alguna, durante esta presentación la gran mayoría participamos con nuestras respuestas, opiniones y comentarios. Reíamos continuamente y sin duda estábamos disfrutando de aquella presentación en sí misma performativa. No pasaron muchos minutos hasta que el director se quejara que había mucho ruido, mucha risa, ¡que éramos los profesores! (y ¡cómo los profesores podíamos estar riendo, haciendo bromas o pasándonoslo bien!)
>
> Luego de este ciclo de presentaciones de experiencias bajo presión, algo en mi interior me decía que una experiencia iba más allá de un hacer despersonalizado, que compartir iba más allá de exponer y precisamente aquella presentación

[18] Reunión semanal del claustro de profesores y profesoras.

> performática me lo aclaró aún más. Después de aquellas primeras intervenciones gestadas forzosamente, reforcé una idea que venía dándome vueltas desde hace mucho: "eso, precisamente, no era formación docente; no era compartir experiencias". ¿Cómo puede la formación y el compartir, provocar tal grado de estrés, de rabia, de insatisfacción e incluso rechazo por realizar algo que veníamos exigiendo? ¿Por qué la risa estaba vetada en la formación docente? ¿Qué es eso de la formación continua de los profesores, qué es eso de compartir experiencias? ¿Qué es la experiencia y cómo se comparte? Mi búsqueda había comenzado y difícilmente cesaría sin ponerme en camino… (Relato personal, 2019)

Esta historia corresponde a uno de otros tantos momentos que en mi vida como docente me hicieron cuestionar eso de la formación continua del profesorado. No me permitía creer que en una profesión tan compleja, la formación continua del profesorado se restringiera a solo unos cuantos acontecimientos aislados presentados, o impuestos, desde afuera para corregir alguna carencia que se daba por supuesta en nosotros. Día a día me relacionaba con más de quinientos estudiantes: niñas, niños y jóvenes entre los 6 y 17 años de edad. Niñas, niños y jóvenes cargando con distintas historias que indudablemente entraban también al aula generando mapas relacionales diversos, tramas diversas, simultáneas y complejas. Niñas, niños y jóvenes con los cuales compartíamos una casa (el mundo) y, por algunas horas del día, un contexto.

Tantas historias entrecruzadas… ¿Cómo la formación docente (la que, se supone, nos permitiría en cuanto profesoras y profesores continuar realizando favorablemente nuestra tarea educativa a lo largo de nuestra vida profesional) podía ser algo tan simple o, más bien dicho, simplista? ¿Cómo podía ser que su real desarrollo en las escuelas dependiera de la voluntad de una o unas cuantas personas? ¿Acaso educar a niños, niñas y jóvenes hoy es tan simple que basta este tipo de (supuesta) formación permanente para que podamos lograr mejoras en nuestra enseñanza y, de este modo, los estudiantes tengan la oportunidad de vivir mejor sus propias vidas? ¿Acaso la formación permanente debe limitarse solo al robustecimiento del conocimiento de la materia escolar o las técnicas y desentenderse de preocupaciones, necesidades y problemáticas vitales como la exclusión social, la violencia, las nuevas lógicas y formas de poder en el mundo? ¿Acaso la formación permanente, y el profesorado más concretamente, nada tiene que decir sobre una profesión que trata de la formación de los otros y de uno mismo frente a un sinnúmero de indicadores de deshumanización, de pérdida de solidaridad y justicia en nuestro mundo de hoy? (Souto, 2016).

1.3. Cuando el malestar se vuelve insostenible. Algo exigía de mí.

Mis cuestionamientos acerca de la escuela y la formación que estaba viviendo se volvieron cada vez más frecuentes y profundos; fueron agudizándose en la medida que el malestar me embargaba cada vez más hasta hacerse insostenible. Nuevamente las palabras de Gabriela Mistral (2018) daban en el corazón de la diana:

> Andan muchos sintiéndose humillados en su profesión y pensándose superiores a ella. ¿Por qué no la dejan? La recogerán otros que le sean más leales. Cosa tonta vivir con rabia o desabrimiento en el lugar donde alguno puede permanecer con alegría. Renegar del oficio en que se vive el día es ingenuo (…). (pág. 63)

En aquel momento entendí que el malestar que estaba sintiendo algo exigía de mí: de una vez me decidía a desertar o buscaba nuevos sentidos y condiciones que me permitieran estar y contribuir bien, sanamente en/desde el oficio. Ya no resistía permanecer en el oficio, mi oficio, desde la queja pensando que algún futuro vendría, por arte de magia, a borrar todos los pesares (Hizmeri-Fernández, 2016). Tal como estaba no podía continuar; mi vida y la de cientos de niñas, niños y adolescentes estaban en juego. Sí, vidas en juego, literalmente, porque como enfáticamente expresa Marina Garcés (2020):

> (…) educar es una práctica de la hospitalidad que tiene como misión acoger la existencia desde la necesidad de tener que imaginarla. Recibirla y al mismo tiempo dejarla ser en lo que tiene de irreductible y de desproporcionada. Por eso mismo, la educación es también la base del poder más insidioso, cotidiano y terrible que ha inventado la humanidad: *educar es tener la existencia de los demás, aquello que son y que podrían ser, entre las manos*. *(…) Quien no sea consciente de este poder y de esta ambivalencia intrínseca de la educación no puede hablar propiamente de lo que implica: directamente relacionada con la existencia, puede matar o puede salvar.*[19] Puede matar todavía más que cualquier guerra, porque puede hacerlo bajo formas amables en cada centro educativo de cada barrio, pueblo o ciudad. Mata miradas, deseos, rarezas, silencios, imaginaciones, formas de saber y amar, y cancela posibilidades de vida. Cuántos escolares, estudiantes vuelven más muertos que vivos de sus horas de clase. (págs. 29-30)

Por muy víctima que me sintiera de un sistema educativo instrumentalizado o domesticado, en palabras de los profesores Maarten Simons y Jan Masschelein (2014), tenía claro que en mi cualidad de profesora, es decir, de una persona adulta responsable de niñas, niños y adolescentes, eran precisamente las vidas de ellas y ellos las que más comprometidas estaban. No podía permitirme o, más bien, atribuirme el poder de desperdiciar esas vidas excusándome en lamentos y críticas vacías, carentes de imaginarios que plantearan nuevos rumbos, nuevos escenarios, nuevos modos de vivir en la escuela. Sí, vivir en la escuela, porque sea como estudiante o como docente, lo que hacemos en la escuela no es nada más ni nada menos que vivir y de lo que se trataba era de buscar otra forma de vivir en la escuela desde el oficio, otra forma de vivir la escuela, otra forma de habitarla y de contribuir también a que otras y otros la pudiesen habitar de otro modo, dándole más vida, dándole más sentido, haciéndola fecunda. Y nuevamente me preguntaba: ¿cómo esto se relacionaba con la formación continua del profesorado en servicio?

Darme cuenta de algo tan esencial, que en la escuela confluíamos vidas, provocó que mis ojos ya no miraran como antes, de hecho ya no miraba solo con los ojos, el cuerpo me hablaba, la piel me hacía saber que el contexto escolar que estaba viviendo cada vez se volvía menos habitable. En cierta forma pude darme cuenta porque el cuerpo hablaba aunque ya no solo desde el malestar y la culpa; se sumaba también la vergüenza, la vergüenza de ser parte de ese mundo adulto que estaba descuidando las vidas infantiles.

Marina Garcés (2020) afirma que "Abrir los ojos y saber nos puede llegar a hacer imposible vivir" (pág. 47) y, precisamente, el darme cuenta ya no me permitía vivir bien mi oficio, la escuela, la relación con mis colegas, las criaturas y sus familias. Si para mí ya no resultaba habitable el mundo en la escuela, seguramente tampoco lo estaba siendo para

[19] El énfasis en *cursiva* es mío.

las y los estudiantes, ¡pero el niño se llama Ahora! (Mistral, 1979), y cada día en esas condiciones eran reducidas sus vidas, era quitarle vida a la vida[20]. No podía continuar excusándome en un mañana o un quizás porque, si bien, "Muchas de las cosas que hemos menester tienen espera: el Niño, no. Él está haciendo ahora mismo sus huesos, criando su sangre y ensayando sus sentidos. A él no se le puede responder: "Mañana". Él se llama "Ahora"" (Mistral, 1979, pág. 71). Y precisamente por ello, coincidía con la profesora y poeta chilena Gabriela Mistral, en que en nuestro paso por la escuela deberíamos hacer de esta capaz, AHORA, "de todo lo grande que pasa o que ha pasado por el mundo" (Mistral , 1979, pág. 38) porque la vida de las niñas, los niños, las y los adolescentes, su existencia se la juegan AHORA; la vida no espera, la vida (biológicamente, molecularmente hablando) no tiene pausa, si eso sucede entonces acontece la muerte. Lo que eran esas y esos estudiantes, el Ahora de ese momento, y lo que podrían llegar a ser estaba inexorablemente en mis manos y las de mis colegas. No podía quedarme anclada en la culpa. Así, aquella vergüenza por sentirme parte de ese mundo adulto que arbitrariamente se atribuía licencias para desperdiciar las vidas de las criaturas fue transformándose en un compromiso, ante todo, con su propia existencia (Garcés, 2020) y con la mía, un compromiso con el oficio, un compromiso con la vida.

2. Crisis individual como expresión de una crisis mayor. Un correlato entre la vida cotidiana y los grandes cambios sociales

Lejos de ser un asunto exclusivamente de la esfera privada, con el tiempo fui comprendiendo que efectivamente *lo personal es político* (Hanisch, 2016), porque lo que me estaba sucediendo era, sin dudas, expresión de algo mayor. El malestar, la culpa, la vergüenza, el desaliento y el sinsentido era algo que no solo yo sentía y, más aún, su génesis desbordaba con creces las paredes de la escuela. Estaba sintiendo el peso de un modelo que imponía, y continua imponiendo, las lógicas del mercado a las vidas humanas (y no humanas).

Lo anterior es algo que con más claridad pude ver en el evento social del año 2019 con mayor relevancia y visibilidad de Chile, tanto a nivel nacional como internacional, conocido como *el octubre chileno* (Araujo (edt), 2021), *la primavera chilena* (Matamala, 2019)*, el big bang* (Mayol, 2019) o, más popular y extensamente denominado, *el estallido social.* Durante ese octubre se hizo evidente que esta incomodidad, malestar e inconformismo que estaba sintiendo era algo que muchas y muchos en Chile estábamos viviendo y sintiendo. Iba más allá de un simple malestar laboral, este impregnaba cada esfera de nuestras vidas, impregnaba cada día vivido. Habitar en las actuales condiciones se nos venía haciendo insostenible para un gran número de personas y el estallido social

[20] Sé que esta afirmación puede parecer exagerada, muy radical. Pero reducir la vida, como señalaba Marina Garcés en la cita de más arriba, puede hacerse de diversos modos e incluso bajo formas amigables. Reducimos la vida cuando anulamos miradas, formas de ver, cuando más que abrir el pensamiento lo estrechamos, cuando en lugar de dar tiempo y espacio a lo extraño, los silencios, la atención, la contemplación y la imaginación, superponemos las certezas, lo hegemónico, la actividad, la prisa, lo instrumental y útil. Y, ¿cómo vivir una vida verdaderamente sin soñar?, ¿sin callar?, ¿sin pausar, sin sorprendernos y dejarnos sorprender, sin afectarnos ni dejarnos afectar?, ¿sin escuchar nuestro cuerpo, los cuerpos?, ¿sin tomar conciencia de la trama de la vida, de la "totalidad de esta suerte de ente vivo que componemos, que es la Tierra, participando del cosmos" (Perales, 2019)?

> puso (…) de manifiesto (…) [este] sentir de una población que, agobiada con sus deudas, cansada de los malos tratos y abuso de poder, impunidad e injusticia decidió romper con la imagen-país que situaba a Chile como un "oasis"[21] en medio de una región golpeada por los conflictos económicos, sociales y políticos. (Frías & Garcés, 2019, págs. 127-128).

La consigna *«no son 30 pesos, son 30 años»*[22] ampliamente compartida y difundida durante *el estallido* da cuenta de este malestar cuyas raíces tienen relación directa con el Chile posdictadura, un Chile cuyos gobiernos en democracia lejos de poner fin a la *Revolución Neoliberal* que encarnó el dictador Pinochet (Stecher & Sisto, 2021), más bien le dieron continuidad "en parte obligados por las leyes de última hora[23] y también seducidos por los nuevos relatos de la globalización y de la sociedad del conocimiento"[24] (Herrera, 2018, pág. 195).

Como señalan Antonio Stecher y Vicente Sisto (2021), estas reformas nacidas en la dictadura más que solo un cambio del modelo de desarrollo económico, apuntaban a transformar profundamente el orden socio-político y las orientaciones culturales del país. ¿Cómo?, "transformando la racionalidad del mercado en el modelo universal para todas las relaciones sociales"[25] (Laval, 2018, pág. 20). Es así como comenzaron a tener cada vez mayor cabida en las reformas chilenas y, por tanto, en la vida de las personas "la

[21] Esta expresión fue empleada contradictoriamente por el presidente de aquel entonces, Sebastián Piñera, en un medio de comunicación televisivo diez días antes del estallido: "En medio de esta América Latina convulsionada veamos a Chile, es un verdadero oasis, con una democracia estable, el país está creciendo, estamos creando 170 mil empleos al año, los salarios están mejorando" (https://twitter.com/i/status/1185968656926330880)

[22] Uno de los puntos de inflexión que contribuyeron al estallido social fue el alza de la tarifa del metro en la capital. Esta alza fue de $30 (0,04 euros aproximadamente). Ante esta alza en los precios, fueron los estudiantes quienes comenzaron a protestar. Como afirma Mayol (2019) los 30 pesos en sí mismos no era el problema, sino la suma de todas las otras injusticias anteriores padecidas por gran parte de la sociedad (exceptuando gran parte de esa minoría privilegiada más protegida y aventajada, la élite), "todo el dolor acumulado" como afirma el mismo autor. Lo peculiar de esta protesta es que el precio en la tarifa del metro de los estudiantes no se vio afectada, sino la de sus padres, madres, las y los adultos que veían en esta subida de precio una nueva injusticia. Ello sumado a una serie de ninguneos por parte de ministros y parlamentarios que recomendaban a la gente trabajadora que diariamente viajaba casi dos horas en locomoción colectiva para llegar a su lugar de trabajo (por tanto, casi dos horas más para regresar), que se levantara aún más temprano y madrugara para alcanzar la tarifa más barata del metro y así no le afectara el alza; u otro que burlescamente le hacía un llamado por televisión a las y los estudiantes a finalizar con sus protestas porque estas "no habían prendido", es decir, habían fracasado. Los treinta pesos encarnan, por tanto, esa suma del dolor, de padecimiento e impotencia por las injusticias y abusos prolongados durante décadas junto con la indolente complicidad y burla de las clases políticas dirigentes y la reducida élite que no ve afectado sus privilegios.

[23] Es de conocimiento público los orígenes de la Constitución chilena realizada a puertas cerradas por la junta militar antes de que el dictador Augusto Pinochet dejara el poder. Como señalan Ruiz, Reyes y Herrera (2018), el modelo privatizador introducido por el régimen dictatorial "ha logrado mantenerse en la posdictadura gracias a un marco constitucional y de leyes orgánicas constitucionales que bloquean todos los cambios a partir de exigencias de quórums elevados, de sobrerrepresentación de las minorías en las leyes que rigen los procesos electorales y de un modelo consensual de democracia favorecido por una parte importante de los dirigentes políticos de la transición" (pág. 9),

[24] Fernández, García y Galindo (2017) expresan con notable lucidez cómo ha tomado formar la seducción los relatos de la globalización también por parte de la izquierda política.

[25] Aunque, como señala el mismo autor "este orden mercantil [ya] es de dimensiones mundiales" (Laval, 2018, pág. 20)

privatización de lo público, la centralidad del mercado, la competencia y la libertad de elección[26], el debilitamiento del poder de organización y negociación de la clase trabajadora, y la mercantilización y precarización de los derechos sociales" (Stecher & Sisto, 2021, pág. 42).

Como ha dejado en evidencia una serie de estudios desarrollados por Kathya Araujo (2021), esta transformación histórica que ha sufrido la sociedad chilena en las últimas cuatro décadas ha tenido efectos directos en las personas y los lazos sociales, efectos que también yo estaba padeciendo. La introducción del modelo económico neoliberal trajo consigo una nueva imagen de sociedad, una nueva imagen del sujeto: una sociedad competitiva y móvil; un sujeto con ambiciones, confiado de su propio esfuerzo para alcanzarlas; sujetos responsables de su propio destino, de obtener y aumentar sus capitales; sujetos integrados al mercado, a la sociedad de mercado mediante la vía del consumo y el crédito.

Según estos estudios, si bien muchas personas consideran que este modelo les ha permitido mejorar las condiciones de vida en referencia a las de sus familias de generaciones anteriores (como el aumento en el nivel de escolaridad e incluso de estudios universitarios, el nivel de ingresos económicos o mayor oportunidades de consumo), al mismo tiempo perciben que han pagado un costo demasiado alto por ello. Estos logros han traído consigo una sensación de desmesura por los altos grados de sacrificio personal que les implica alcanzarlos, lo cual ha ido generando, por una parte, un alto nivel de desgaste y agobio transversal (probablemente no así en los sectores sociales más protegidos y aventajados) y, por otra parte, una «*hiper-actuación*» en el mundo social en busca de soluciones fuertemente individuales para lograr sostenerse en la vida social ante la ausencia de sostenes institucionales. A su vez, esto ha ido generando en las personas una fuerte sensación de desamparo, de sentirse echados a la propia suerte, al propio esfuerzo.

Cuando me encontré con estos hallazgos pude verme reflejada en ellos, pude darle un nombre a aquello que me estaba sucediendo y pude darme cuenta, una vez más, que el mundo de la educación en mi país, la escuela en particular, no solo no ha logrado permanecer a salvo de este modelo de mercado (el desgaste, el agobio y la «*hiper-actuación»* han penetrado la piel de la escuela y las personas que allí nos encontramos), sino que ha sido instrumentalizado para convertirlo en uno de los pilares fundamentales para poder universalizar dicho modelo mediante la construcción de sujetos *empleables* (Fernández, García, & Galindo, 2017; Laval, 2018), de la mano de obra capaz de desprenderse de sus vínculos más profundos (antropológicos) y sustituirlos por una conectividad que facilite su movilidad geográfica o mediante la configuración de la servidumbre actuando la escuela como un "mecanismo gubernamental de *coaching* para gestionar la estabilidad emocional de grandes masas de la población abocadas a una vida de precariedad" (Fernández, García, & Galindo, 2017, pág. 25), en otras palabras, la escuela como forjadora de la mansedumbre.

Si el sistema educativo ha sido secuestrado por estos intereses neoliberales y si la escuela, el profesorado, las y los estudiantes hemos estado siendo instrumentalizados por un sistema que impone su propia lógica de mercado sobre nuestras vidas, entonces lo más

[26] En el caso de la libertad de elección, esta más bien es un eslogan, ya que es de amplio conocimiento que las clases más empobrecidas no gozan de la misma libertad para elegir que las élites.

lógico es que ese peso se manifestara de alguna manera en mi persona, en mi cuerpo (así como en el de mis colegas). Esto, de alguna manera me alivió. Y digo de alguna manera porque hacer el ejercicio de mirar los efectos de este sistema en las vidas humanas y no humanas es en sí desalentador, pero saber que no era yo la única responsable de mí misma, de lo que me sucedía, logró darme un poco de calma, poco a poco iba dejando de considerarme una exagerada y de sentirme como la única responsable de lo que me estaba sucediendo. Aún más, fui entendiendo que la imposibilidad de revertir aquello no era una cuestión que únicamente recaía en mí o, dicho de otro modo, la impotencia por no sentirme capaz de revertir esas situaciones problemáticas pudo amainar porque comprendí que la posibilidad de transformarlas para mejorarlas estaba muy lejos de estar solo en mis manos, sino que dependía también de estructuras que superaban con creces mi propia responsabilidad o deseos de mejora. Eso, de alguna manera, me ayudó a aligerar la carga que sentía sobre mis propios hombros, aunque la impotencia porque estas mejoras dependieran de voluntades que no se interesaban por el bienestar de las clases menos favorecidas y más vulneradas, no dejaría de persistir.

No me bastaba con saber que no era la responsable 100% de lo que me estaba sucediendo. Anhelaba salirme de aquella dinámica, me resistía al acostumbramiento, a la difuminación de mi propia persona como vía de sobrevivencia. Pero, para ello, necesitaba aclarar lo que estaba viviendo, necesitaba profundizar un poco más en la causa de aquel malestar, necesitaba mirarlo de frente y solo así poder continuar; ya que, como enfatiza Christian Laval (2018), hacer frente o resistirse a esta racionalidad neoliberal es posible, pero "supone comprender primero qué es el neoliberalismo y por qué el campo y las instituciones del conocimiento le importan tanto" (pág. 34). Este ejercicio me permitiría lograr comprender dónde –como educadoras y educadores- nos encontramos hoy, por qué hemos llegado hasta aquí y, eventualmente según la actitud que adoptemos, hacia dónde podría o podríamos ir con vistas a un escenario mejor, a una educación, una escuela y una formación mejor.

Como expresa certeramente Yayo Herrero (2016), realizar ese *ejercicio de amargura* resulta "imprescindible, porque sin realizarlo, no es posible atisbar las pautas que nos permitan establecer salidas viables, porque sin abarcar la magnitud de la devastación no es posible acumular la fuerza necesaria para resistir y construir" (2016, párr. 5). Resistir y, sobre todo, construir es aquello que me instó a profundizar en las causas del malestar para, desde allí, comenzar a buscar salidas viables, respetuosas de la vida, salidas encaminadas siempre hacia un buen vivir.

2.1. La escuela neoliberal(izada) chilena

A medida que iba leyendo y me detenía a pensar acerca de la escuela de hoy fui comprendiendo que la escuela que había estado viviendo, esa que sentía como peso en mis hombros era consecuencia directa del «*gran experimento*» (Bellei, 2015) que Chile emprendió en materia educativa en tiempos de dictadura. Aquel gran experimento que sometió a la escuela –y el sistema educativo en general- bajo una lógica de mercado limitando la intervención del Estado a un rol subsidiario y facilitando la entrada masiva de

los privados[27] (a quienes se les otorgaron amplias libertades para lucrar en materia educacional). En consecuencia, mientras en 1980, antes de esta gran reforma, las escuelas privadas educaban solo a un 22% de la población estudiantil, en pocos años esta cifra aumentó hasta alcanzar el 40% y, hace aproximadamente una década atrás, ya había alcanzado el 60%, porcentaje que hasta la actualidad se mantiene[28]. Esto significa que en Chile, en la actualidad, la mayoría de las y los estudiantes acuden a escuela privadas (Bellei, 2015; MINEDUC, 2021). Estas cifras, más allá de números y porcentajes, son la manifestación explícita de lo que el «*gran experimento*» buscaba y fue realizando hasta nuestros días: el debilitamiento de lo público en general y de la escuela pública en particular para incentivar así la intervención y la elección preferente por lo privado , anteponiendo el mercado por sobre el derecho.

Lo anterior, la privatización, es solo una de las formas que ha ido adoptando nuestra escuela (neoliberalizada) o, más bien, una de la formas que se le ha ido imponiendo. En relación a esta caracterización me permito hacer una salvedad: agrego el –izada, forma participial del sufijo verbal –izar[29] para hacer énfasis en lo que han convertido a nuestra escuela chilena, distinguiéndola tajantemente de aquella en su sentido más primigenio o esencial. Por tanto mi actitud de malestar y rechazo no provenía ni apuntaba hacia la escuela en tanto institución nacida para educar, sino a la instrumentalización de esta y, por supuesto, a los responsables directos de esta instrumentalización.

Como decía, nuestra escuela chilena neoliberal(izada) no solo ha sido privatizada al pasar a manos de personas e instituciones que encuentran en ella un medio para lucrar más que para comprometerse con la formación de las nuevas generaciones, lo que se conoce como «privatización exógena» (Ball & Youdell, 2007; Fernández, García, & Galindo, 2017; Normand, 2018); sino que también al importar ideas, técnicas, prácticas y discursos del sector privado al sector público de la educación para que se rija como el mundo de las empresas, lo que se conoce como «privatización endógena» (Ball & Youdell, 2007; Fernández, García, & Galindo, 2017; Normand, 2018).

La influencia que esta segunda forma de privatización ejerce sobre nuestras escuelas ha permanecido más velada, como expresa Normand (2018) y, en consecuencia, menos

[27] Con esta reforma no solo se expandió la educación provista por personas o instituciones privadas (con o sin fines de lucro), sino que permitió su acceso al financiamiento estatal en igualdad de condiciones tanto para escuelas y liceos privados como para escuelas y liceos públicos. Además permitió la apertura de escuelas y liceos estableciendo requisitos mínimos. Estas instituciones también podían acceder al financiamiento público. Se promovió la competencia entre escuelas al quedar en manos de estas la captación de las preferencias de las familias reflejadas en la matrícula y el financiamiento comienza a depender de la asistencia de los estudiantes a la escuela (es decir, financiamiento estatal vía demanda). Además se crea un sistema de medición de los aprendizajes (Bellei, 2015) que con el paso de los años (incluso en plena democracia) acentúa la competencia entre escuelas.

[28] Según datos levantados por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC), hasta el año 2019, de las matrículas escolares nacionales el 63% correspondían a escuelas privadas. Al año siguiente tuvo una leve variación en aumento siendo esta de un 63, 4%.
(Datos extraídos, respectivamente de:
https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14570/minuta_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
y https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-12_2021.pdf)

[29] Sufijo proveniente del latín –izare o issare. Significa «convertir» o «poner en práctica» según el Diccionario Etimológico Castellano en línea, extraído de http://etimologias.dechile.net/?izar

reconocida y menos denunciada. Pero está allí y, como virus inoculado, esta privatización endógena circula por el torrente sanguíneo de la escuela, esto es, por esa red de relaciones que no solo dinamizan nuestro día a día, sino que construyen nuestra forma de mirar y entender la escuela y la educación, de mirar y entender tanto nuestro oficio como a nosotras mismas y mismos. En palabras de Stephen Ball y Deborah Youdell (2007), este modo de privatización encubierta, "tiene unas implicaciones enormes en la manera en que pensamos acerca de la educación y en los valores que sustentan a la educación" (pág. 4), por tanto, si no logramos quitar el velo a este modo de ser que se la impuesto encubiertamente a la educación y la escuela chilena, difícilmente podremos replantearnos los modos en que pensamos la educación y los valores que la sustentan.

Christian Laval (2004) en su libro "*La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública",* sostiene que ha sido la monopolización del discurso y de la dinámica reformadora por la ideología neoliberal, aquello que más ha afectado al ámbito educativo. Precisamente ha sido este monopolio el que impregnándolo todo ha contribuido a difuminar los límites entre lo público y lo privado. En lo que respecta al discurso, son varios quienes denuncian cómo el discurso educativo y el lenguaje de las profesoras y profesores (también de aquellas/os que investigan) ha sido secuestrado por la ideología neoliberal o racionalidad económica (Laval, 2004; Fernández, García, & Galindo, 2017; Dahlberg, Moss, & Pence, 2005; Garcés, 2020; Larrosa, 2020; Fardella & Sisto, 2015) (Ruffinelli, 2016; Sisto, 2012; Larrosa & Rechia, 2019; Contreras & Pérez de Lara, 2013; Ordine, 2018) imponiéndoles nuevas nomenclaturas, nada de inocentes e inocuas, que refuerzan su controvertida forma de concebir el mundo y sus relaciones.

Calidad es una de esas palabras que han puesto en nuestra boca (Larrosa & Rechia, 2019) y que en aras de asegurarla ha abierto las puertas a una serie de políticas que gozan con el beneplácito de la gran mayoría de los sectores políticos y sociales. Como expresan Dahlberg, Moss y Pence (2005) más que un asunto cuestionable o una problemática, la calidad es para la mayoría de las personas una meta a alcanzar, sean madres o padres, profesoras o profesores, estudiantes o personas investigadoras, legisladoras o directoras de escuelas. ¿Quién no ha aspirado, exigido o hablado alguna vez de una educación, enseñanza, aprendizaje o desempeño de calidad? ¿Y por qué mejor no hablar de una educación o una escuela *digna* como expresa el profesor Jorge Larrosa?[30]; ¿de una escuela *con gracia* o de una *clase hermosa*, en palabras de la maestra Gabriela Mistral[31]? ¿Por qué

[30] El profesor Jorge Larrosa en la conferencia "Sobre el oficio de docente" (Argentina 2018) basándose en el ensayo "Ensayo sobre la falta de vivienda" del filósofo José Luis Pardo, se refiere a cómo la reivindicación clásica por «algo digno» (una vivienda, trabajo digno) se ha transformado en "algo de calidad" (un alojamiento, una ocupación de calidad). La palabra «digna», señala, es «algo que merezca su nombre». Una vivienda digna es una vivienda que merezca ser llamada vivienda; una escuela digna es una escuela que merezca el nombre de escuela, cuando es una escuela y no es otra cosa. Esta conferencia se encuentra disponible en https://www.youtube.com/watch?v=_zw13d-CMzQ&ab_channel=CanalISEP

[31] No me atrevo a quitar la profundidad y vitalidad de las palabras de la maestra intentando explicar qué es eso de la gracia en la escuela o la belleza en la clase. Sus palabras hablan por sí mismas:

"Esa gracia es para mí un asunto tan real como los metales; es un fuego invisible que mueve desde un eje más íntimo la rueda entera de este mundo (…) Defiendo algo que hace falta no sólo para vivir sino para existir sin pulverizarse o amojamarse" (Mistral, 2017, pág. 37)

"La gracia es cosa tan fina y tan dulce y tan callada que los que la llevan no pueden nunca declararla, porque ellos mismos no saben que va en su voz o en su marcha o que está en un no sé qué, de aire, de voz o mirada" (Mistral, 2021, pág. 144)

no? ¿Por qué nos saben tan mal estas palabras? ¿Por qué dejamos de pronunciarlas en relación a nuestro oficio? ¿Por qué "La palabra «belleza», «amor», «arte», «espíritu» parecen haber sido desterradas en la jerga pedagógica hoy en boga. Como si todo eso fuera algo etéreo, casi esotérico"? (Zegers & Warnken, 2017, pág. 13).

Realmente merece la pena que nos planteemos estas preguntas y que cuestionemos el origen de las palabras que hoy pronunciamos en relación a nuestro oficio porque estas, precisamente, dicen mucho acerca del modo en que pensamos la educación y los valores que la sustentan y quizás, como sugiere el profesor Larrosa (2020), esta ausencia de palabras como amor, belleza, arte, espíritu, vocación "no habla demasiado bien ni de nuestro mundo ni de nuestro lenguaje" (pág. 54). Cuestionémonos qué implicancias ha tenido el destierro de estas palabras de la conversación acerca de nuestro oficio, qué implicancias ha tenido la entrada de otras palabras, las que están de moda, en la conversación acerca de nuestro oficio, cuestionémonos hasta cuándo las mantendremos, cuestionémonos qué palabras estamos necesitando que vuelvan o entren. No seamos unos consumidores y nombradores irreflexivos de las palabras con las cuales queremos hablar y pensar nuestro oficio, a nosotras y nosotros mismos como profesoras y profesores.

En el caso chileno, en particular, en aras de la calidad educativa cada vez más se ha ido consolidando una política educativa que sirviéndose de estos modos de privatización endógenos y siguiendo los principios de la *nueva gestión pública*, no solo han transformado el *ethos* de la educación (Falabella, 2018), sino que también el mismo corazón del quehacer docente. Podría afirmar que la calidad educativa ha sido el caballo de Troya para el manejo privado de un asunto público como lo es la educación.

Antes de analizar cómo el *ethos* de la educación y el corazón mismo del oficio docente han sido transformados, me detendré en la relación entre privatización endógena y la *nueva gestión pública* de la mano de Carlos Molina (2012) porque refleja muy bien algo que era posible percibir de las escuelas públicas y subvencionadas por el Estado en mi país, pero que paradójicamente me resultaba muy difícil de dilucidar, de nombrar y gracias a este autor pude ponerle palabras y, por tanto, mirarlo de frente.

Me pasaba, y me continúa pasando, que al escuchar hablar a académicas, académicos, personas con cargos educativos (esos de nivel medio y/o encargados directos de desarrollar e implementar las políticas educacionales) directoras o directores de escuela, docentes especialmente en instancias formales, ya sea dentro o fuera de la escuela, daba la sensación de estar escuchando siempre la misma voz: siempre las mismas palabras, los mismos términos, los mismos conceptos e incluso los mismos énfasis, pero de manera descarnada e insípida, es decir, recurriendo a palabras, términos o conceptos que no nombraban lo corpóreo de la escuela, de las criaturas, de las vivencias que allí compartíamos, sino palabras como abstracciones de todos esos procesos y personas, palabras tamizadas, universalizables, muy alejadas de la vida vivida. Siempre la misma voz, que no era la voz singular de directoras y directores de escuela, no era la voz singular

"La pedagogía tiene su ápice, como toda ciencia, en la belleza perfecta. Esta, la escuela, es, por sobre todo, el reino de la belleza. Este es el reino de la poesía insigne. Hasta el que no cree cantar, aquí está cantando sin saberlo". "Cuando yo he hecho una clase hermosa, me quedo más feliz que Miguel Ángel después del *Moisés.* Verdad es que mi clase se desvaneció como un celaje, pero es sólo en apariencia. Mi clase quedó como una saeta de oro atravesada en el alma siquiera de una alumna. En la vida de ella, mi clase se volverá a oír, yo lo sé. Ni el mármol es más duradero que este soplo de aliento si es puro e intenso." (Mistral, 2017, págs. 68, 66).

de profesoras y profesores de aula, era la voz de algo mayor que de alguna forma los encapsulaba, fagocitaba sus propias palabras, sus propias formas de nombrar el mundo de lo educativo, el mundo de lo escolar, era la voz de algo mayor que tenía el poder de controlar los pensamientos, palabras y sentires de quienes en estos espacios educativos confluíamos.

Carlos Molina (2012), aunque en el ámbito universitario, señala que quien gestiona y dirige la institución no es "el cuadro burocrático visible conformado por rector, vicerrectores y directores de planeación" (pág. 12), sino el dispositivo *management* o *nueva gestión pública.* Y ¡eureka! Me hizo todo el sentido, esa sensación de tener que hablar, pensar, decir y hacer como *eso mayor* mandaba era nada más y nada menos que el *management.* De alguna forma daba lo mismo quien ocupase los puestos de dirección en la escuela o en las instituciones educativas de más grande envergadura porque lo que era correcto en lo educativo, lo válido, el camino a seguir, las metas a conseguir, los modos de relacionarse, de pensar y decir (de gestión, como se suele decir ahora) ya estaban dichos de antemano, estaba todo previamente establecido por el *management* que es

> en lo sustancial, una labor pragmática de individuos esclavizados a los instrumentos, a las acreditaciones, a las normas iso, a los presupuestos, a la clientela y en general a la moral de los negocios que es la moral de la productividad, la ganancia y el lucro.[32] (Molina, 2012, pág. 13).

En otras palabras, y en el caso de la escuela, quienes dirigen son, en definitiva, las evaluaciones estandarizadas (sea a estudiantes, directivos y/o docentes), los planes y protocolos, los presupuestos y rendiciones de cuentas, la clientela con sus necesidades (no son niñas, niños, ni familias, son clientes a diagnosticar para ofrecer un producto a medida), la productividad expresada en las planificaciones que de antemano se proponen objetivos preestablecidos, tiempos y modos eficientes y eficaces para su alcance (para alcanzar la cobertura curricular exigida), la ganancia expresada en la demanda escolar y, por tanto, en la subvención escolar, etc.

De este modo, podría afirmarse que la inoculación de esta mentalidad en los ámbitos educativos, este modo de privatización endógena, constituye una de las herramientas más potentes (y difícilmente perceptible por su alto grado de naturalización) de transformación del *ethos* (o más bien de de-formación) de la educación y la escuela no solo a nivel nacional, sino global. En palabras de Falabella (2018) este modo de concebir lo educativo, esta perspectiva, "transforma el ethos de la educación, inyectando una lógica gerencial a un derecho público, que incluye ingredientes tales como el uso de metas cuantificables, incentivos competitivos y la individualización del riesgo y de la responsabilidad" (pág. 164).

[32] Es muy interesante la tesis que propone el autor en relación a los orígenes del manejo privado o *management*. Plantea que este más que provenir del mundo empresarial, lo hace de modos de ser y vivir propios de esclavos y no de hombres libres ni virtuosos remontándose para ello a los escritos de Aristóteles. Además del texto ya citado, se puede profundizar este planteamiento en Molina, Arenas, Hernández, Libreros y Salas (2015).
Ruffinelli (2016) concibe al *management* como un modelo "ligado a los principios de la burocracia: eficiencia, estandarización de objetivos, procedimientos y mediciones con resultados esperados predefinidos, que entiende al profesor como un tecnócrata, con un rol de didacta, siendo clave el componente científico técnico del oficio" (pág. 262).

Ante esto, sumergirme en esta trama sutil y de-formadora me era menester para poder cuestionarme y plantearme otros modos de educar, de vivir lo escolar, de formarnos como docentes. Ahora que ya comenzaba a percibir distinto sentía que no había marcha atrás, que debía poder comprender más para lograr vislumbrar otros caminos posibles de transitar.

2.1.1. De las herramientas que se han servido para transformar el ethos de la educación

Junto al lema de la calidad, también el de *la educación al servicio de la sociedad* ha servido de lugar común para lograr inocular la lógica gerencial en el ámbito de lo educativo con la venia del Estado y sus gobiernos, transformando así su *ethos*. Pero además, una serie de normativas han contribuido también a esta inoculación en cuanto dispositivos de control velado o, para ser más precisa, de autocontrol.

2.1.1.1. La educación al servicio de la sociedad, una escuela y un profesorado resistentes al cambio. Eslóganes al servicio de una pedagógica funcional al nuevo orden.

Este segundo lema tan ampliamente compartido y difundido ha servido de base para plantear una serie de supuestos cambios que, también supuestamente, se requieren para los actuales y nuevos tiempos (Fernández, García, & Galindo, 2017). Lo que no explicita dicho lema, es decir, lo que oculta es que *sociedad*, más bien, hace referencia a "necesidades del mundo empresarial" (Fernández, García, & Galindo, 2017, pág. 79) y, por tanto, esa serie de cambios a los que debe apuntar la educación vienen a atender las necesidades del mundo de lo privado más que del mundo de lo público, lo colectivo o lo común.

No es de extrañar que políticas educativas, informes de investigación o declaraciones de universidades den inicio a sus intervenciones afirmando que *el mundo o la sociedad han cambiado*[33] *y tanto la escuela como el profesorado se mantienen resistentes*, es decir, el mundo cambia, la sociedad cambia y la escuela y el profesorado no, estos se quedan atrás. Al asumir dicho lema, se da por sentado que tanto la escuela como el profesorado van por el camino equivocado y allí viene la segunda vía para a imponer la mentalidad empresarial en el mundo educativo con la venia del Estado: la descualificación de la escuela y el profesorado. Si los tiempos cambian, las sociedades cambian, entonces surge la

[33] Sin ir más lejos, en Chile, el año 2004 se creó el Marco para la Buena Enseñanza, documento oficial en el cual se establece "lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela" (CPEIP, 2008, pág. 5). El año 2021 este documento fue actualizado en "busca [de] responder a **los nuevos desafíos que la sociedad actual, a nivel general, y los/as estudiantes, en particular, le plantean a la docencia**. Para esto, el MBE adhiere a una pedagogía que mira las habilidades del siglo XXI y que promueve un desarrollo educativo que equilibra una cognición profunda con el desarrollo personal y social de los estudiantes, en entornos de aprendizaje más participativos, atentos al desarrollo emocional y enriquecidos con herramientas de la sociedad digital" (CPEIP, 2021, pág. 8). «Desafíos que la sociedad actual le plantean a la docencia», «pedagogía que mira las habilidades del siglo XXI», «enriquecidos con herramientas de la sociedad digital». Todas afirmaciones que dan por sentado la unicidad, indefectibilidad y bondad de solo un tipo de sociedad a la cual se le entrega la educación chilena sin mayores cuestionamientos ni resistencias.

apremiante necesidad que también la escuela y el profesorado cambien exigiendo a ambos que asuman metas y responsabilidades que les son ajenas y se impliquen en la delirante carrera recualificadora de adaptarse "a los dictados de la ideología pedagógica funcional al nuevo orden" (Fernández, García, & Galindo, 2017, pág. 32) sin importar los efectos que esto pueda ocasionar a nivel tanto antropológico como ecológico.

Lo anterior es algo que muy palpable se me hizo cuando mi hija de 9 años me contó que su profesora de tecnología en la escuela les había insistido que en los computadores u ordenadores de sus hogares practicaran la escritura en el procesador de texto *word* porque a esta edad ya deberían poder hacerlo (según el currículum nacional vigente[34]). Ante esta situación me pregunté ¿cómo es que alguien (curriculistas) decide que a una criatura de 9 años le corresponde ser capaz de aquello y destinar preciadas horas de la escuela en estar frente a una pantalla en lugar de estar, por ejemplo, observando el mundo natural e intentar identificar en este las diferentes técnicas de las que se valen algunos seres vivos para refugiarse de las tempestades o recibir a las nuevas crías?[35] ¿O, en lugar de practicar la escritura en una máquina, no dedicar tiempo para hacerlo de su puño y letra poniendo por escrito sus propias composiciones y dando tiempo para esto?

¿Por qué asumimos que la tecologízación de la vida o, más precisamente, la pantallización de la vida o la vida mediada por las pantallas son indefectiblemente el modo de relación que ha venido para quedarse y ante el cual solo nos queda preparar a las nuevas generaciones para que puedan desenvolverse más adecuadamente en esta sociedad de la información o sociedad del conocimiento? ¿Por qué no apostar, como expresa Ordine (2018), a que la escuela sea no el lugar en que se anime a las generaciones más jóvenes a permanecer conectados (dependientes) a las panatallas, sino el sitio donde tengan la oportunidad de desintoxicarse de estas? ¿Por qué convertir la escuela en la continuidad del mundo emprerial, del empleo, permeándola con sus lógicas de funcionamiento, en lugar de ser el espacio donde este se suspenda y permita vivir otros mundos? ¿Por qué decidimos mirar nuestro mundo actual bajo esas gafas y no las otras tantas que nos hablan de esperanza, de regeneración, de buen vivir, de eco e interdependencia, del mundo como totalidad, etcétera, y que nos muestran formas de vivir basadas en la contemplación, la creación, el arte, la rebelión, la lentitud, la atención, en lo imperfecto y el valor de las pequeñas cosas, del trabajo colectivo, de lo local, la alegría, el gozo, etcétera y, por ende, mostrar el mundo a las nuevas generaciones para que puedan relcionarse con él a partir de estos y otros criterios/experiencias no mercantiles?

[34] Según las Bases Curriculares (curriculum nacional vigente), en 1º básico, es decir a los 6 años de edad, las y los estudiantes deben ser capaces de: "Usar software de dibujo para crear y representar ideas por medio de imágenes, guiados por el docente". Y de "Explorar y usar una variedad de software educativos (simuladores, libros digitales, interactivos y creativos, entre otros) para lograr aprendizajes significativos y una interacción apropiada con las TIC." En segundo básico, es decir a los 7 años de edad, deben ser capaces de "Usar software de dibujo para crear y representar diferentes ideas por medio de imágenes", "Usar procesador de textos para crear, editar y guardar información" y "Usar internet para acceder y extraer información siguiendo las indicaciones del profesor y considerando la seguridad de la fuente". En tercero básico, a los 8 años de edad, las y los estudiantes deben ser capaces de "Usar software de presentación para organizar y comunicar ideas con diferentes propósitos", "Usar procesador de textos para crear, editar, dar formato y guardar información" y "Usar internet y buscadores para localizar, extraer y almacenar información, considerando la seguridad de la fuente" (MINEDUC, 2018, págs. 191, 195, 199)

[35] Como minuciosa y bellamente es tratado por el arquitecto finlandés Juhani Pallasmaa en su obra *Animales Arquitectos* (2020)

¿Por qué asumimos tan fácilmente que la labor de la escuela es posibilitar la adaptación de las nuevas generaciones a esta sociedad al servicio del mundo empresarial, del mercado, del rendimiento económico, de lo técnico e instrumental? Porque si creemos que esta es la única forma de conformar sociedades y relaciones en el mundo entonces claramente, como señaló Paulo Freire (2018), no queda más que "adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su propia sobrevivencia" (pág. 21). Pero, ¿puede la escuela ser otra cosa que la pieza clave de la que se sirvan algunos poderes para alcanzar sus propios intereses? ¿Será acaso pertinente creer, como señalan Fernández, García, y Galindo (2017), que en este escenario, la función social primordial de la escuela sea la de frenar y advertir –mediante criterios, tiempos, espacios y experiencias no mercantiles- acerca de los negativos efectos del mercado dejado a sus propia lógica? Por tanto, ¿no será acaso más pertiennte que ante unos tiempos y sociedades vertiginosamente cambiantes, la escuela y el profesorado asuman ser la pieza clave que provea de la posibilidad de la permanencia y la lentitud en las vidas de tantas niñas, niños y adolescentes?

2.1.1.2. Las normativas como dispositivo de regulación de lo educativo por parte de un Estado *hipervigilante*.

Asumir que los tiempos han cambiado y que la escuela y el profesorado se han quedado atrás, que ya no responden a las necesidades de la sociedad actual, es decir, descualificarlos, los posiciona de inmediato en la zona de partida de una frenética carrera trazada en vistas a unas metas predeterminadas y estandarizadas para que sean y hagan lo que la *sociedad actual* necesita. Y para garantizar que se recorra esa carrera ya trazada se incorporan una serie de regulaciones con incentivos y sanciones que cada docente competidor/a debe asumir e incorporar en su rutina diaria para ser capaz de autorregularse; de este modo el espíritu competivivo aumenta, por ende, aumenta el rendimiento/efectividad y las ganancias asociadas a este, al menos ese es el supuesto en el cual se basa la competencia. En definitiva, cada escuela, cada profesora y profesor debe hacerse responsable de estar *ad hoc* con las nuevas exigencias, lo cual se traduce en la responsabilización por su propio rendimiento y, más aún, deben dar cuenta de esos resultados alcanzados. Y he aquí otra de las herramientas que contribuyen, aunque no sin resistencia ni contradicciones, a esta transformación o desvirtuación del corazón mismo de lo educativo, las normativas.

Esa narrativa que ubica al profesorado en una frenética carrera de continua adaptación (servidumbre más bien) está en la base del desarrollo de una serie de seductoras políticas educativas en Chile que posicionan al Estado como el regulador y vigilante a la distancia de lo educativo en tanto que mercado. Al respecto, Alejandra Falabella (2018) realiza un esclarecedor recorrido de cómo se ha ido configurando en Chile este Estado *«hipervigilante»,* desde la dictadura hasta la primera década del 2000, cuyo poder se ha restringido principalmente al de evaluar, inspeccionar y sancionar en pos de asegurar la calidad educativa[36].

[36] Estas atribuciones forman deberes del Estado manifestados explícitamente en la Ley General de Educación chilena vigente: "Corresponde, asimismo, al Estado, propender a asegurar la calidad de la

Es así como el Estado se ha ido encargando ya no solo de definir el currículum, sino también de establecer estándares (¡para todo![37]), de evaluar e inspeccionar las escuelas, difundir esos resultados y ligar consecuencias a estos desempeños dependiendo si logran o no alcanzar los estándares, es decir, crea una serie de recompensas o sanciones y de programas de asesorías y capacitación en caso que los desempeños no sean los esperados (Falabella, 2018). En otras palabras, en cuanto dispositivo, estas normativas, lógicas, discursos, incentivos y consecuencias del Estado *hipervigilante* se encargan de moldear lo que en las escuelas acontece, se encargan de controlar los comportamientos sobre todo de quienes las dirigen, del profesorado y el estudiantado, se encargan de homogeneizar para producir desempeños. Estas normativas más que favorecer diversos modos de vivir lo educativo, diversos modos buenos de vivir (buen vivir), modos de vivir dignos y diversos, lo que hacen es más bien constreñir lo vivo, es decir, el desempeño es expresión de esta constricción de los vivires, es el vivir homogeneizado, el vivir cuya vitalidad propia le ha sido arrebatada.

Manifestación de lo anterior son una serie políticas educacionales y sus respectivos instrumentos orientadores-normativos como la Ley Nº 20.370 (Ley General de Educación) que oficialmente establece la lógica de la calidad, de la estandarización, de los resultados y su difusión, de la rendición de cuentas en educación[38], entre otros, a la vez que establece el

---

educación, estableciendo las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento; realizar supervisión, facilitar apoyo pedagógico a los establecimientos y promover el desarrollo profesional docente" (Ley 20.370, Art. 4º)
Es deber del Estado mantener y proveer información desagregada sobre la calidad, cobertura y equidad del sistema y las instituciones educativas.

[37] Estándares vigentes en el sistema educativo chileno actual son: 1) Estándares para Carreras de Pedagogía (en total, trece documentos contienen los diversos estándares; estos son: Estándares para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica, Estándares para Carreras de Pedagogía en Biología en Educación Media, Estándares para Carreras de Pedagogía en Química de Educación Media, Estándares para Carreras de Pedagogía en Física Educación Media, Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje y Literatura Educación Media, Estándares para Carreras de Pedagogía Educación Media Técnico Profesional, Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación Especial/Diferencial, Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música, Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Inglés Educación Básica y Media (disponibles en https://estandaresdocentes.mineduc.cl/). 2) Estándares de desempeño Profesional contenidos en el documento Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (disponibles en https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf). 3) Estándares para la dirección y liderazgo escolar contenidos en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (disponible en https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf). 4) Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores (disponible en https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/Sintesis-EID-EP-1.pdf). 5) Estándares para las Bibliotecas Escolares CRA (disponibles en https://bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/estandarescra.pdf).

[38] Al respecto, la Ley establece que el sistema educativo chileno se inspira en una serie de principios entre los cuales señala:
"Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley" (Art. 3º, letra c)
"Responsabilidad. Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda" (Art. 3º, letra g)
"Transparencia. La información desagregada del conjunto del sistema educativo, incluyendo los ingresos y gastos y los resultados académicos, debe estar a disposición de los ciudadanos, a nivel de establecimiento, comuna, provincia, región y país" (Art. 3º, letra j)

rol de organismos encargados de asegurar la calidad educativa como el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación[39] (Art. 6º). De estos, el segundo organismo -junto con el Ministerio de Educación- es el encargado de velar "por la evaluación continua y periódica del sistema educativo" (Art. 7º) ya que los resultados de las y los estudiantes, así como los desempeños de las y los maestros deben, además, ser evaluados para medir qué tan próximos o lejanos se encuentran de lo que la política ha establecido como esperable para uno y otro grupo. Precisamente este deber de evaluar para garantizar la calidad en educación ha contribuido a una serie de otras prácticas que cada vez han ido constriñendo el camino educativo de muchas y muchos docentes y estudiantes en los espacios cotidianos de las escuelas, imponiéndoles un peso muchas veces difícil de llevar.

La misma Ley General de Educación, declara que para velar por la evaluación continua y periódica del sistema educativo, la institución a cargo (la Agencia de Calidad de la Educación), "evaluará los logros de aprendizaje de los alumnos y el desempeño de los establecimientos educacionales en base a estándares indicativos" (Ley 20.370, Art. 7º). En relación a la evaluación de los estudiantes, esta "deberá incluir indicadores que permitan efectuar una evaluación conforme a criterios objetivos y transparentes" (Ley 20.370, Art. 7º). Para ello, señala que le corresponderá a la Agencia de Calidad de la Educación

> diseñar e implementar el sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje. Esta medición verificará el grado de cumplimiento de los objetivos generales a través de la medición de estándares de aprendizaje referidos a las bases curriculares nacionales de educación básica y media. (Ley 20.370, Art. 37º).

Esta política educativa orientada a la evaluación estandarizada de logros de aprendizaje se ha traducido en el caso chileno, como señalan Jenny Assaél, Natalia Albornoz y Miguel Caro (2018) –por una parte- en un "currículum excesivamente estandarizado y extenso"[40] (pág.

[39] Estas son las instituciones que componen el Sistema de Aseguramiento de la Calidad creado en el año 2011 por medio de la Ley N° 20.529 bajo "la convicción de que es imprescindible contar con una arquitectura institucional para hacer efectiva la responsabilidad estatal de propender a asegurar una educación de calidad en todos los niveles (Ley SAC, art. 1), a partir de la concepción de la educación como un "derecho de todas las personas" (LGE. art. 4°)" (MINEDUC, 2016, pág. 5)

[40] Este currículum, las Bases Curriculares, "que establecen los aprendizajes comunes requeridos a todos los estudiantes" (MINEDUC, 2018, pág. 14) se materializa, principalmente, mediante los Objetivos de Aprendizaje (OA). Estos "son objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. Los Objetivos de Aprendizaje se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos (…) y *evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr***.** Se conforma así *un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo*." (MINEDUC, 2018, pág. 24). Esto es resultado de una búsqueda en el "Aumento del nivel de especificidad de los objetivos, dado que *es necesario clarificar la profundidad del aprendizaje a lograr e indicar desempeños observables*" (MINEDUC, 2018, pág. 14). *[Las cursivas son mías].* Como señala María Angélica Oliva (2017), al igual que el Marco Curricular chileno anterior, al actual le subyace la racionalidad técnica-instrumental porque persiste en el logro o desarrollo de objetivos de conductas como resultado del binomio calidad-educación. Reducir la experiencia escolar de las y los estudiantes a objetivos de conductas donde la *conditio sine qua non* es que el desempeño sea observable posibilita la eficiencia, eje primordial de la calidad que "mide logros y resultados e intenta maximizarlos" (Oliva, 2017, pág. 214). De ese modo, la experiencia escolar queda reducida a desempeños observables, o sea, lo que no es posible observar y medir es arbitrariamente excluido; "Por ello, el conocimiento escolar aparece estandarizado, es decir, ordenado según un patrón o referencia, lo que es lo mismo, disciplinado por un dispositivo principal, la medición" (Oliva, 2017, pág. 421).

88) con una cantidad "irreal de propósitos y saberes"[41] (pág. 89) que las y los estudiantes deben lograr. Por otra parte, se ha traducido en una medición que ha pasado a ser "un dispositivo que determina qué es lo importante y define la vida cotidiana escolar"[42] (pág. 89). En otras palabras, la experiencia educativa de las niñas y niños en la escuela queda reducida a una frenética carrera por responder a las exigencias del estándar dando prioridad a aquello que es considerado en las mediciones y relegando aquello que estas ignoran.

Las afirmaciones de Assaél, Albornoz y Caro (2018) se vuelven evidentes cuando como madre de hija e hijo en edad escolar miro sus horarios semanales. Al realizar este ejercicio puedo ver cómo el currículum prescriptivo influye decisivamente en la organización y contenido del tiempo escolar en las escuelas. En el siguiente gráfico muestro cómo, particularmente, se compone la semana escolar de unas criaturas que asisten a primero y tercero básico (o primaria) respectivamente. Del total de las horas semanales, el 47% está destinado a solo dos asignaturas (lenguaje y matemáticas), el resto de las horas, el 53% está destinado a nada menos que a 7 asignaturas (Cs. Naturales, `Historia, Geografía y Cs. Sociales´, Inglés, Música, Religión, Ed. Física, Artes Visuales y Tecnología)[43]. El gráfico muestra claramente que unas pocas asignaturas prevalecen por sobre otras varias, precisamente aquellas que más énfasis tienen en las pruebas estandarizadas (ver Ilustración 1).

Además de lo anterior, este sistema prescriptivo, de constante medición para la verificación y rendición de cuentas empobrece y constriñe la experiencia cotidiana de las y los estudiantes en las escuelas al no dejar nada fuera de encaje en el afán de mantener todo, estrictamente, bajo control (nada más contrario a la propia condición humana). Las políticas educativas se han encargado de garantizar que todos los instrumentos normativos, curriculares y evaluativos se encuentren absolutamente intrincados, evitando o al menos haciendo muy difícil dar cabida a lo no previsto por estos. Cada día en las aulas escolares debe estar minuciosamente planificado, no solo objetivos planteados, sino también modos y grados de alcanzarlos. Lo no planificado, muy propio de la condición humana, resulta –desde esta lógica de lo controlable- un accidente a eliminar o un problema a solucionar.

Si se hace –por ejemplo- el ejercicio de mirar el leccionario en los libros de clases[44] existe un muy alto porcentaje de posibilidades de encontrar que lo primero que ha registrado

[41] Como señalan las mismas autoras y autores, "Ya sea por el lado de los Objetivos de Aprendizaje o los Indicadores de Evaluación, la cantidad de prescripciones normalmente iguala o supera el número de semanas de clase establecidas para un año escolar (38 en total) y en algunos casos la magnitud es casi inimaginable: 528 y 613 indicadores para la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 7º y 8º básico respectivamente" (Assaél, Albornoz, & Caro , 2018, pág. 88).

[42] Hemos visto un ejemplo claro de ello en la nota a pie de página Nº13.

[43] Es justo destacar la labor cotidiana de muchas profesoras y profesores que a pesar de estas prescripciones se esfuerzan considerablemente por hacer del paso de las criaturas por la escuela, una profunda experiencia de formación y acompañamiento, de enseñanza y aprendizaje verdadero. Que aun viéndose día a día obligados a rendir cuentas respecto al cumplimiento de los estándares e indicadores de desempeño, siempre buscan las maneras de reposicionar lo humano ante lo técnico y burocrático.

[44] El Libro de clases es el instrumento oficial en el cual se registra la lista de todos y cada una de las y los estudiantes que componen cada curso en la Escuela (es un libro de clases por cada curso), se registran las asistencias y ausencias, las calificaciones y observaciones de cada estudiante a lo largo del año escolar y donde cada docente deja registro (evidencia, según las nuevas nomenclaturas

una o un docente sea el OA (objetivo de aprendizaje), el mismo que luego estará expresado como objetivo a evaluar en alguna rúbrica, guía o prueba escrita para medir el nivel de logro de los aprendizajes alcanzados por las y los estudiantes (recurriendo a la nomenclatura empleada en el discurso pedagógico oficial), mismo que será medido por la prueba nacional estandarizada conocida como SIMCE y mismo OA que seguramente se le presentará a la o el docente, entre otro par de opciones, para basar cualquiera de los dos procesos de evaluación docente[45] al que en la actualidad está sometido.

introducidas por las políticas educacionales) de la clases que ha realizado en la sección «leccionario».

45 En Chile, desde que entró en vigencia la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en el año 2016, el profesorado quedó sujeto a dos procesos paralelos de evaluación docente. Uno de ellos, el señalado recientemente que para posibilitar el "avance en el desarrollo profesional" del cual "son responsables" los propios "profesionales de la educación" (Art. 11), se crea el Sistema Nacional de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente que busca evaluar "el dominio de conocimientos disciplinarios y pedagógicos acordes con el nivel y especialidad en que se desempeña cada docente; así como también las funciones docentes ejercidas fuera del aula, relativas al desarrollo profesional, (…) verificando el cumplimiento de estándares de desempeño profesional" (Art. 19 G). Para lo anterior, es decir, para "medir el cumplimiento de los estándares de desempeño profesional y el conocimiento de las bases curriculares" (Art. 19 K) la misma ley establece que se "ejecutará los siguientes instrumentos:

a) Un instrumento de evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos, atingentes a la disciplina y nivel que imparte.

b) Un portafolio profesional de competencias pedagógicas que evaluará la práctica docente de desempeño en el aula considerando sus variables de contexto. Dicho portafolio considerará, al menos, evidencias documentadas relativas a las mejores prácticas del docente sobre:

1. Desempeño profesional en el aula, considerando la vinculación de éste con los estudiantes y los procesos de enseñanza aprendizaje.

2. Prácticas colaborativas, acciones de liderazgo y cooperación, trabajo con pares, padres y apoderados y otras relativas al dominio señalado en la letra d) del artículo 19 J, en su contexto cultural.

3. Creación de contenidos, materiales de enseñanza, actividades académicas, innovación pedagógica, investigación y otras relacionadas con un desarrollo profesional de excelencia.

4. Perfeccionamiento pertinente al ejercicio profesional y nivel de desarrollo del docente" (Art. 19 K).

El otro proceso evaluativo al cual quedó sujeto el profesorado de las escuelas públicas chilenas es el estipulado por la Ley 19.961 sobre Evaluación del Desempeño Docente. Esta "es una evaluación obligatoria para los y las docentes de aula que se desempeñan en establecimientos que dependen de los municipios o de los Servicios Locales de Educación [escuelas públicas] a lo largo del país" (CPEIP, 2020) y "se realiza mediante cuatro instrumentos, complementarios entre sí, que permiten reunir información sobre el desempeño docente. Todos los instrumentos [portafolio, atoevaluación, entrevista evaluador par, informes de referencia de terceros, es decir, evaluación de equipo directivo de la escuela] del Sistema de Evaluación se construyen en base a los dominios, criterios y descriptores señalados en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE)" (CPEIP, 2020). Actualmente, debido a una permanente demanda realizada por el Colegio de Profesores y del profesorado a lo largo de todo Chile, esta doble evaluación docente se encuentra en trámite legislativo en la Cámara del Senado para ser unificada.

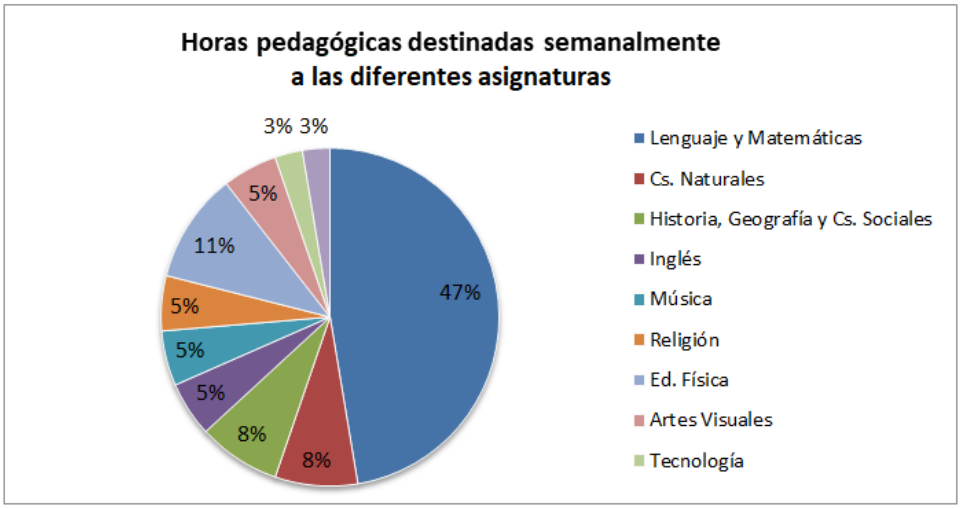

Ilustración 1: Distribución de horas semanales a las asignaturas escolares

Lo anterior muestra cómo para cumplir con el deber consagrado en la Ley General de Educación, en Chile el currículum escolar (las Bases Curriculares y los Programas de Estudio), las evaluaciones, mediciones y otros instrumentos de rendición de cuentas se encuentran plenamente alineados e intrincados. Nada queda sin atar, sin prever, sin planificar, sin controlar; no hay cabida para lo no planificado o lo in-planificable, no hay cabida para la desproporción[46] (Garcés, 2020), para la incalculabilidad del acto educativo (Antelo, 2005). Estas políticas caen en la ilusoria creencia de la "calculabilidad del todo y en su gestión eficaz" (Garcés, 2020, pág. 109), convierten a la educación y la escuela en "el reino de los Objetivos, las Estrategias, los Planes" (Tinta Limón/Cactus Ediciones, 2017, pág. 7), reducen la educación a la gestión eficaz de lo ~~(in)~~calculable, de lo ~~(des)~~proporcionado haciendo agonizar aquello que más le es propio: lo humano, la experiencia, el pensamiento y, por tanto, lo que tiene de incalculable y de desproporción.

Recurriendo a las palabras y pensamiento de Rita Segato (2018) me atrevo a afirmar que estas normativas se inscriben en ese universo que ella llama *«pedagogías de la crueldad»,* es decir a ese universo de actos y prácticas que transmutan lo vivo y su vitalidad en cosas; actos y prácticas que simultáneamente nos enseñan a matar lo vivo, naturalizando y

En ambas evaluaciones, en la sección portafolios, el profesorado debe planificar una clase bosándose en algunos Objetivos de Aprendizaje (OA) determinados previamente en el instrumento, de los cuales el profesorado debe escoger según nivel y asignatura en la cual se evalúa).

[46] Marina Garcés en su libro Escuela de Aprendices (2020) señala –por una parte- que "El aprendiz siempre está en una relación de desproporción respecto a todo lo que podría saber o aprender" (pág. 107) y, -por otra parte- que "La desproporción está en cada vida que llega al mundo y el resto de las existencias. Cada vida encarna la singularidad de un punto de vista irreductible a cualquier otro" (pág. 109). Luego agrega que "Abrir cada día la puerta de un aula es acoger la desproporción y aprender a vivir con ella" (pág. 109). En el acto educativo, por tanto, la desproporción es una cualidad que le es inherente, tanto por el mundo que le antecede a cada nueva generación y que intentamos mostrar, poner en relación; como por el mismo mundo insondable que representa cada nueva vida que entra a las aulas. ¿Qué espacio dan las políticas educativas de mi país a esta desproporción propia del acto de educar? Ese alineamiento entre los diversos instrumentos curriculares, evaluaciones, estándares y mediciones, evidentemente, niegan la desproporción o, más bien, intentan controlarla. Mientras más controlada esté, se cree, más eficiente es la educación. Siendo que, en realidad, es cuando más alejada de su esencia está.

habituándonos a esa disecación de lo vivo, precarizando la vida, dejándola a la intemperie, depredándola y naturalizando su expropiación; capturando a la vida que es imprevisible y que fluye errante para imponer "la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente" (pág. 11). En aquella descripción caben también las pedagogías extractivista.

Con toda la carga prescriptiva con la que cotidianamente debe lidiar la escuela, el profesorado y el estudiantado resulta realmente contradictorio (ni siquiera difícil, derechamente contradictorio), o un "conflicto de enfoque" como señalan Assaél, Albornoz y Caro (2018, pág. 86), aspirar a alcanzar unos Objetivos Generales tan amplios que la Ley (LGE) establece para la enseñanza básica y media[47], más aún con la imposición de mediciones estandarizadas para verificar el grado de cumplimiento de estos objetivos (Art. 37, Ley 20.370). Toda esa diversidad de experiencias que implica el vivir para alcanzar esos amplios Objetivos Generales declarados son indefectiblemente fagocitadas por las prisas, las prisas de cumplir con el currículum[48], las prisas por evaluar y medir a tiempo, las prisas por rendir cuentas. A la vida cotidiana de las criaturas en la escuela como a la del profesorado se les ha ido arrebatando su sentido propio que es la misma relación, estos se ven obligados a gravitar vertiginosamente entorno al *deber de cumplir*; de este modo, a la escuela se le ha ido arrebatando cada vez más su propio *«aroma del tiempo»,* es decir, toda experiencia de duración (Han, 2021) necesaria para vivir, conducirnos y relacionarnos humanamente.

En la escuela neoliberalizada de hoy, cada día un nuevo Objetivo de Aprendizaje se encarga de aglutinar lo que acontezca en el presente y, mañana, otra vez a empezar rápidamente para poder cumplir con el plan. Como señala Rita Segato (2018), ni siquiera el tiempo se salva de las pedagogías de la crueldad; estas se han encargado de arrebatarnos hasta el tiempo vital. Este, apropiado por el orden del capital, se rige en términos de productividad. Bajo esta lógica el tiempo es tiempo, verdadero tiempo en la medida que sea productivo y, por ende, útil. Pero, ¿acaso debe el tiempo de la infancia ser un tiempo productivo, un tiempo útil?, ¿debe serlo necesariamente?

Visto lo anterior, los Objetivos de Aprensizaje o ese conjunto de "habilidades, actitudes y conocimientos (…) [que] evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr" (MINEDUC, 2018, pág. 24) terminan constituyendo –conjuntamente con sus indicadores- la desintegración máxima de la experiencia escolar, expropiada de su aliento vital (Segato, 2018); terminan constituyendo la experiencia reducida a datos, instrumentos, fines, funcionalidades y/o utilidades. Cada Objetivo de

[47] Art. 29 y 30 respectivamente (Ley 30.370). Algunos de los objetivos para educación básica son: "Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad; Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad; Conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo a la edad y expresarse a través de la música y las artes visuales". Algunos de los objetivos para educación media son: "Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable; Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia; Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia; Tener un sentido estético informado y expresarlo utilizando recursos artísticos de acuerdo a sus intereses y aptitudes".

[48] ¡"Con sus 528 y 613 indicadores para la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 7º y 8º básico respectivamente"! (Assaél, Albornoz, & Caro, 2018, pág. 88).

Aprendizaje es, a la vez, todo y nada importante; importa para hoy, mañana importará otro. Estos vuelven el tiempo escolar en un pico de presentes, sin apoyos, sin fundamento, en un tiempo desbocado, que se nos escapa incesantemente y, por ende, de duración vacía (Han, 2021). Estos Objetivos como desintegración máxima de la experiencia escolar carecen de un fundamento común que les dé continuidad y profundidad en el tiempo, en la vida, en nuestras vidas. Como expresa Byung-Chul Han (2021), "la falta de gravitación hace que las cosas solo se rocen superficialmente. Nada importa. Nada es decisivo. Nada es definitivo. (…). Cuando ya no es posible determinar qué tiene importancia, todo pierde importancia" (pág. 45).

Resulta claro que las políticas nada tienen de inocuo para las vidas que en la escuela nos encontramos. La vida cotidiana de las y los estudiantes en la escuela así como la del profesorado se ha ido convirtiendo cada vez más en una débil red de roces superficiales, de relaciones vaciadas, "transformadas en una relación entre funciones, utilidades e intereses" (Segato, 2018, pág. 13) donde nada es duradero, nada adquiere profundidad. Y nuevamente me atrevo a decir que las políticas con toda su carga prescriptiva sobre las vidas de las y los profesores, de las y los estudiantes constituyen el dispositivo que, por excelencia, se encargan de expropiarnos cotidiana y naturalizadamente el aliento vital que poseemos como seres vivientes que somos (Segato, 2018).

La vida con lo que tiene de desproporción, de incalculabilidad, de aliento vital, nos ha sido secuestrada y para retornarla, esta reclama su propio aroma, reclama aquello que las políticas se han encargado de robarnos una y otra vez: la experiencia, ¡nuestra experiencia!, la duración, la continuidad, la significatividad, la lentitud, el pensamiento, el recogimiento, el vínculo, la sensibilidad, la relación, el sentido, el sentido de pertenencia a lo colectivo, a algo común, la organicidad, la profundidad, la corporeidad, la narratividad, la contemplación… la humanidad. ¿Cómo acompañar a las niñas, niños y adolescentes (incluso desde las políticas) siendo capaces de rescatar, respetar y favorecer esa sensibilidad, vincularidad y vitalidad que las presiones de la época hoy oprimen y niegan?, ¿qué caminos alternativos a los actuales podemos aventurarnos a transitar?

2.2. El profesorado efectivo que la sociedad necesita (O de las herramientas que han servido para deformar el mismo corazón del quehacer docente)

Decía más arriba que las políticas nada tienen de inocuo para las vidas que en la escuela se encuentran y es precisamente ello a lo que me referiré en este apartado. Esta escuela chilena que ha venido siendo constantemente neoliberalizada por las políticas desde la década de los `70 hasta los tiempos actuales, reclama un tipo de profesorado para sostenerla (aunque no declaradas explícitamente en los discursos oficiales) y se ha servido de diversos dispositivos para moldearlo a estas necesidades que son las necesidades del mercado, las necesidades del capital, de lo utilitario.

2.2.1. Una funcional arquitectura curricular nacional

En unos párrafos más arriba comentaba cómo la educación escolar y, por tanto, la experiencia de tantas niñas, niños y jóvenes resulta constreñida como consecuencia de un minucioso encadenamiento entre políticas, normativas e instrumentos educacionales que

no dejan espacio para la desproporción (Garcés, 2020) y lo incalculable (Antelo, 2005). El estudio realizado por María Angélica Oliva (2017) precisamente da cuenta de este encadenamiento mediante una «*Arquitectura Curricular Nacional»,* es decir, un ensamblaje de dispositivos curriculares que en Chile ha posibilitado la "continuidad de la racionalidad técnica-instrumental en educación configurando un orden escolar funcional al orden social dominante" (pág. 408) a pesar de las permanentes y profundas críticas que, a partir de la década del 2000, los movimientos estudiantiles[49] –y otros sectores sociales- han hecho al sistema educacional chileno exigiendo un cambio profundo en las reglas del juego neoliberales (Bellei, 2015; Mayol, 2019) impuestas a partir de la dictadura de Pinochet.

Claramente, en los discursos oficiales no se habla directamente de una educación técnica-instrumental o neoliberal ni tampoco hacen referencia a un profesorado bajo estas mismas concepciones, sin embargo, las condiciones que regulan el ejercicio docente en Chile dejan en evidencia que el modo de concebirnos está fuertemente condicionado por estas lógicas. Como enfatiza Andrea Ruffinelli (2016) en un estudio donde analiza la Ley de Desarrollo Profesional Docente en Chile vigente desde el año 2016, no existe una coherencia entre la forma de concebir al profesorado declarada en el discurso oficial contenido en instrumentos normativos de la práctica docente con las "políticas que apuntan en sentido contrario, y que paradójicamente son justificadas como medios para alcanzar la profesionalización de los docentes y el mejoramiento integral de los aprendizajes de los estudiantes" (Ruffinelli, 2016, pág. 263).

Ejemplo de lo anterior es que en el discurso oficial se hace referencia al profesorado como unos profesionales de la educación (MINEDUC, 2022; CPEIP, 2021) capaces de construir su desarrollo profesional y de desempeñarse con un alto nivel de cualificación al entender

> la enseñanza como una actividad altamente compleja, sistemática y metódica definida por procesos de interacción entre todos los que participan en ella y por capacidades docentes sustentadas en recursos profesionales que dan cuenta de un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que orientan la toma de decisiones. (CPEIP, 2021, pág. 10).

Sin embargo, -por una parte- se establece la vigilancia docente en el aula como camino para asegurar el cumplimiento de los objetivos escolares. Es decir, se desconfía de ese conjunto de conocimientos, habilidades y valores que orientan la toma de decisiones del profesorado, pues como afirmaba la educadora Gabriela Mistral, "en aquella a quien no se vigila, se confía" (Mistral, 2017, pág. 25), por ende, en este caso, en aquellos a quienes se vigilan, se desconfía. Materialización de lo anterior es el artículo 10 de la Ley General de Educación que establece los deberes de los equipos docentes directivos de los establecimientos educacionales siendo algunos de ellos propender a elevar la calidad de los establecimientos a su cargo, "promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas (…) [y] "Para el mejor cumplimiento de estos objetivos (…) realizar **supervisión**[50] pedagógica en el aula"" (MINEDUC, 2022, págs. Art 10, letra e).

[49] En el año 2006 aconteció la movilización de estudiantes secundarios más importante de la Historia de Chile ampliamente conocida como *«La Revolución Pingüina».* El 2011 la movilización estuvo principalmente liderada por los estudiantes universitarios.
[50] El énfasis es mío.

Por otra parte, como el profesorado es considerado la "piedra angular para asegurar la calidad de la educación pública en Chile" (Fardella & Sisto, 2015, pág. 70) es necesario que este deje "atrás perspectivas tradicionales de la enseñanza e integrar nuevas formas de enseñar" (CPEIP, 2021, pág. 13). Para ello, con el fin de asegurar la calidad educativa y, por lo tanto, la calidad del profesorado, no solo se ha desarrollado un curriculum minuciosamente detallado para que este tenga plena claridad de lo que se espera de él, sino que también se han generado estándares de la profesión docente en Chile, entre ellos, los correspondientes al profesorado en ejercicio (Marco para la Buena Enseñanza -MBE), los cuales, supuestamente, pretenden "ser un aporte para todo el cuerpo docente del país, como un conjunto de buenas prácticas que pueden orientar el aprendizaje profesional que cada docente, desde su contexto y su saber, deba impulsar" (CPEIP, 2021, pág. 13). Esto, según se declara, es posible porque

> los estándares del MBE amplían el repertorio de estrategias, técnicas, recursos didácticos, conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales que permiten al docente, a través de un trabajo individual y colectivo, crear oportunidades efectivas para el aprendizaje y desarrollo integral de sus estudiantes y para promover su participación en la comunidad escolar y la sociedad. (CPEIP, 2021, pág. 13).

Cabe destacar que el mismo Marco destaca la fortaleza que los estándares representan en sí mismos; estos incorporan "descripciones más específicas de qué se espera que sepan los docentes para lograr que sus estudiantes alcancen aprendizajes de calidad" (CPEIP, 2021, pág. 9). De ese modo contribuyen también a apoyar la docencia

> a través de una visión y un lenguaje compartido acerca de los conocimientos, habilidades y disposiciones que despliega un docente efectivo en sus interacciones con estudiantes y otros integrantes de las comunidades escolares; entendiendo como docente efectivo aquel que logra aprendizajes de calidad en sus estudiantes[51]. (CPEIP, 2021, pág. 9).

Luego, se explicita que:

> [este] nuevo Marco (…) no busca sumar más tareas al quehacer docente, sino que es una invitación a revisar y analizar, individual y colectivamente, el quehacer pedagógico, a la luz de estos referentes, para así integrar prácticas acordes a los nuevos desafíos de la docencia que fortalezcan los aprendizajes de los/as estudiantes, y a dejar de hacer o a modificar aquellas prácticas que no van en esa línea. (CPEIP, 2021, págs. 13-14).

Pero como todo ello no es suficiente para asegurar la calidad, el profesorado chileno junto con ser supervisado en la escuela es, además, doblemente evaluado por la institución encargada del Ministerio de Educación bajo el argumento que así es posible "fortalecer la

[51] Y, como se vio en apartados anteriores, la calidad de los aprendizajes de los estudiantes termina siendo el equivalente a los buenos resultados en las pruebas de medición estandarizadas aplicadas a los estudiantes del sistema escolar chileno (el SIMCE). En consecuencia, un docente efectivo es aquel que logra que sus estudiantes logren buenos resultados en la prueba SIMCE. Considerando aquello, entonces es una profesora efectiva –y una escuela efectiva también como responsable principal - aquella de la nota a pie de página Nº13 que, a costa de la desvitalización de la relación y experiencia educativa en pos de un entrenamiento brutal de las criaturas, logró que el estudiantado obtuviera mejores resultados en aquella prueba de medición estandarizada.

profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación"[52] (CPEIP, 2020, párr. 1).

De lo anterior, llama la atención que el Marco intenta establecer una visión y un lenguaje único (bajo la calificación de *compartido*) acerca de la docencia y el profesorado. Según esta visión se espera del profesorado un desempeño acorde, que vaya en la misma línea y, simultáneamente, que abandone o modifique aquellas prácticas que no encajen con esa visión y lenguaje único. En esa dirección, el Marco intenta ser lo más detallado posible en describir lo que se espera que sepan las y los docentes para que las y los estudiantes alcancen aprendizajes de calidad, es decir, para que logren alcanzar aquello que se ha prefijado con anterioridad en el currículum nacional, también lo más detalladamente posible para que pueda ser medible y, condición para ello, es que se expresen en desempeños observables.

Este Marco, lejos de ser una fuente que contribuya a apreciar y respetar lo diverso, la pluralidad como riqueza propia de lo vivo, de lo orgánico, apunta a la conformación, en palabras de Vandana Shiva (2008), de *monocultivos de la mente* que, en cuanto tal, "son una fuente de escasez y pobreza (…) [al imponer] la homogeneidad y la uniformidad" (pág. 11) como modos de pensar y vivir lo educativo e incluso la vida en su sentido más amplio. Expresión de este monocultivo de la mente es esa inoculación del dispositivo *management* o *nueva gestión pública* como me referí apartados anteriores. Dispositivo que nos ha robado la soberanía de nuestro pensamiento, de nuestro decir, de nuestros modos de expresión, de nuestras palabras, de nuestros haceres.

¿Acaso no es eso rebajar el oficio docente a una tarea técnica, instrumental e instrumentalizadora? Como se desconfía del profesorado, es menester que el oficio sea construido desde fuera, desde las políticas, desde los expertos, encabezados por ministras y ministros de educación ajenos al mundo de la educación, ajenos al aula[53] y, más aún, es menester ser lo más detallistas posibles en prescribirles el oficio para que no exista margen de error, para garantizar que lo que se prescribe se realice. Luego, las mediciones estandarizadas a las y los estudiantes, las evaluaciones docentes, las supervisiones en aula, entre otros dispositivos, se encargarán de moldear la conducta del profesorado para que se ajuste a estas demandas; se encargarán de definir lo que incluye y, por tanto, lo que excluye un desempeño profesional aceptable y eficiente, es decir, se encargarán de colonizar las vidas y de producir nuevas subjetividades docentes afines (Fardella & Sisto, 2015).

Ese aporte e invitación que pretende ser el Marco para el profesorado chileno, lejos de buenas intenciones esconde entre sus líneas una mirada descualificadora del oficio y nosotros, los agentes. Tal como alertan Assaél, Albornoz y Caro (2018), el marco

[52] Esta convicción en la que se basan las políticas de desarrollo y evaluación docente difiere diametralmente de las interpretaciones que docentes y equipos directivos hacen como lograron evidenciar en un estudio realizado por Olave, Montoya y Sierralta-Landaeta (2021). Las y los docentes y equipos directivos del estudio señalan que "la evaluación docente y la política de tramos no tienen que ver con ser un buen profesor (ser bien evaluado o quedar en un tramo más alto, no refleja la calidad del docente), ni expresan en qué consiste la profesión para efectos de la cotidianidad. En términos concretos, son trámites que toman mucho tiempo en un entorno de agobio y sobrecarga laboral" (pág. 182).

[53] El año 2022, bajo el gobierno del presidente Gabriel Boric, por primera vez en Chile, un profesor activo en el oficio llega a ser ministro de Educación.

regulatorio chileno (es decir, no solo el Marco, también los estándares de formación, las evaluaciones docentes, entre otras) al prescribir los objetivos de la docencia, la forma de hacer el trabajo (MBE) y su evaluación mediante la medición intensiva tendría como concecuencias principales no solo el empobrecimeinto curricular, sino también la disminución de la autonomía docente –al menos, prescriptivamente. ¿Acaso no es esto rebajar el oficio?

2.2.2. Una funcional gramática colonizadora del oficio

Para lograr colonizar y/o controlar las vidas y subjetividades docentes, el marco regulatorio se ha servido de nuevas nomenclaturas, de nuevos decires que entran en juego y van naturalizándose mediante la repetición continua en los discursos educacionales hegemónicos generando así "una nueva "verdad" acerca de lo que es la docencia" (Fardella & Sisto, 2015, pág. 70) permeada por la gramática de mundo (en este caso, la nueva gestión pública o el *management*) y de sujeto que conllevan en sí mismas estas prescripciones que regulan la docencia.

Como destacan Carla Fardella y Vicente Sisto (2015) esta gramática va más allá de propiedades formales. Esta –por una parte- actúa hacia el interior de las y los profesores, llevándoles a comprender su trabajo, su persona y sus acciones bajo el lenguaje de esta gramática hegemónica (de la nueva gestión pública). Por otra parte, actúa hacia el exterior interpelando las posiciones sociales de los agentes educativos, pues el modo de hablar, el estilo y los códigos a los que accedan y empleen, determinarán la propia capacidad de reconocimiento en el mundo educativo.

El mismo estudio realizado por Fardella y Sisto (2015) muestra cómo un grupo de profesoras y profesores chilenos emplean las categorías ofrecidas por la política educativa para definirse a sí mismos, pero al momento de implementar dichas categorías acerca de la docencia se generan fricciones, resistencias, pues los modelos de profesionalismo que le subyacen han ido provocando un creciente malestar en el profesorado (del cual estos son conscientes); en consecuencia, estas categorías son continuamente cuestionadas por el profesorado y no han logrado colonizar del todo la propia experiencia de sí.

No obstante lo anterior, como señalé más arriba, el discurso educativo en general y el docente en particular ha sido altamente secuestrado por la ideología que está detrás de la arquitectura educacional chilena expresada en sus normativas o instrumentos regulatorios (Laval, 2004; Fernández, García, & Galindo, 2017; Dahlberg, Moss, & Pence, 2005; Garcés, 2020; Larrosa, 2020; Fardella & Sisto, 2015; Ruffinelli, 2016; Sisto, 2012; Larrosa & Rechia, 2019; Contreras & Pérez de Lara, 2013; Ordine, 2018) que, incluso, patologiza aquello a lo cual no da cabida o, directamente, decide negar o dar la espalda. Motivo por el cual nos resulta tan natural hablar de calidad, de gestión, de objetivos de aprendizaje, indicadores de logro, de evaluación diagnóstica, de déficit, de trastornos, de intervención, protocolo, rendimiento, desempeño, adaptación, etc. Nomenclatura o gramática ampliamente empleada y, por tanto, inoculada en el ADN del profesorado chileno.

2.2.3. Profesionalismo expresado en el profesorado de la certeza, la reflexión y la colaboración

Más allá de las categorías y nomenclaturas que hoy suelen ser parte de la jerga profesional docente que dan cuenta del profesorado que la sociedad, el mercado o las políticas educacionales neoliberales requieren[54], me referiré solo a dos cualidades que se nos demanda hoy -sin ser explícitamente declaradas- y que a lo largo de mis años en el oficio me fueron causando mucha incomodidad aunque en los inicios de mi ejercicio no era capaz de darme cuenta e, incluso, era algo que yo misma propugnaba.

Un profesorado de la certeza y la mejora. Una de las novedades que plantea el Marco para el buen desempeño docente es la forma de concebir el verbo *comprender* presente a lo largo de todo el documento como una de las capacidades docentes fundamentales. La entiende como "la capacidad de usar el conocimiento de manera flexible, para pensar y actuar en distintas situaciones y contextos que demandan procesos cognitivos de alto nivel, tales como analizar, comparar, explicar, producir evidencias, buscar y generar ejemplos, generalizar y predecir" (CPEIP, 2021, pág. 16). Dicha concepción demanda del profesorado tareas todas de índole racional, propias de un paradigma reduccionista ligado al control y a la manipulación de la materia, donde para resolver problemas, incluso en el ámbito social, se insiste en adoptar abordajes técnicos mediante la reducción del hecho social a números y variables controlables, a evidencias, a lo observable (Kaplan, 2015). Hoy, se espera de nosotros, el profesorado, que seamos capaces de echar a andar una serie de procesos cognitivos de alto nivel para lograr actuar de la manera más eficaz y eficiente posible en las distintas situaciones y contextos que nuestra profesión gdemande.

El problema de lo anterior, es decir, de esta concepción y abordaje reduccionista en un oficio y unas tareas eminentemente sociales y complejas es que por su propia naturaleza estos sistemas no son reducibles ni predecibles, pues dependen de las relaciones en las que se encuentren y que en su conjunto forman un todo mayor (Kaplan, 2015). Como señaló el biólogo y profesor Humberto Maturana (2021a) "los seres humanos existimos en el entrecruzamiento de muchas conversaciones (…) esto es, en muchos dominios operacionales y emocionales distintos que configuran muchos dominios de realidades diferentes" (Maturana, 2021a, pág. 275). Entender esto es relevante porque nos permite recuperar en nuestras consideraciones dimensiones del ser humano -y, por tanto, de lo social- que han solido ser excluidas del horizonte y la jerga docente; dimensiones relacionadas al vínculo, al emocionar, al amar, a lo conversacional, todas ellas como lo propio del vivir humano, de aquello que nos constituye en nuestro ser cotidiano (Maturana, 2021a).

Cuando miro la arquitectura de la educación chilena y, especialmente, la Arquitectura Curricular Nacional (Oliva, 2017) y su operacionalización en una serie de instrumentos escolares como las planificaciones de clases (anuales, mensuales/quincenales y diarias), evaluaciones, mediciones, planes de mejora, entre otros, es evidente la vuelta de espaldas que se hace a estas dimensiones humanas. Al profesorado se nos pide actuar o desempeñarnos con pleno conocimiento de causa para alcanzar las mejoras que se

[54] Flexibilidad, buenas prácticas, evidencias, gestión del conocimiento, comunicación, eficaz, resultados de aprendizaje, desempeño competente, gestión de las emociones, gestión del aula, liderazgo distribuido, gestión del liderazgo, estándares de la educación, mejora escolar continua, etc.

plantean de manera a priori, antes del comienzo de cualquier conversación, de cualquier relación. Como señala Marina Garcés (2020), las ciencias del aprendizaje que orientan la labor docente, con la pretensión de

> dominar y resolver todas las variables asociadas a los procesos de aprendizaje humanos (…) han reducido el concepto [aprendizaje] a una relación adaptativa sobre la que podemos diseñar nuestros comportamientos de manera cada vez más precisa y exitosa. [En consecuencia] (…) los sistemas educativos formales se están dejando llevar por una promesa de transparencia, certeza y seguridad que (…) sólo es posible como una operación de dominio, basada en la ilusión de la transparencia y del control. (pág. 33)

Esa pretensión de control del proceso de aprendizaje humano y la promesa de la certeza que señala Marina Garcés son muy evidentes en la Arquitectura educativa de mi país, especialmente –insisto- en los desempeños observables a los que se desea llegar como último eslabón del proceso de aprendizaje para que pueda ser medido y poder verificar así el grado de logro o la calidad de estos. Desempeños, desempeños, desempeños. Cambio en la conducta, en definitiva, que se logra con dispositivos sofisticados que condicionan tan sutilmente que pareciera que nos movemos con libertad, por decisión propia. Pero que buscan colonizar cada rincón de nuestro ser influyendo en la manera en cómo nos entendemos a nosotras y nosotros mismos (Anderson, 2018). En el caso docente estos dispositivos son tan eficaces que ya ni siquiera apelan al control burocrático interno de supervisores diciéndonos a las y los profesores lo que tenemos que hacer, sino que logran hacer de nosotras y nosotros mismos nuestros propios vigilantes, traspasando el sitio de control a nosotros (los trabajadores). Se trata por tanto, de un autocontrol, es decir, colaboramos en el desarrollo de los medios para nuestro propio control (Anderson, 2018).

En una educación que transita sumergida en la lógicas del mundo de lo privado, que el trabajo docente es comprendido "como un desempeño de carácter individual orientado a cumplir estándares e incrementar resultados en mediciones de indicadores establecidos por los diseñadores de las políticas" (Sisto, 2012, pág. 36), el traslado de la creación y supervisión de las normas a los miembros de la organización –en este caso, la escuela- es posible porque estos asumen como propios los valores de este nuevo profesionalismo que son los valores de la nueva gestión pública. De este modo, la fuente de control queda velada y pareciera ser que esta proviene de las mismas y mismos trabajadores, que la creación y cumplimiento de las normas es algo natural y, por tanto, se someten, nos sometemos voluntariamente al propio sistema de control (Anderson, 2018).

En la actualidad, como firma Gary Anderson (2018), existe "una generación de docentes que no tiene memoria de otra subjetividad profesional" (pág. 110), es decir, que se conciben a sí mismos y su hacer desde los valores de la ideología predominante en los sistemas educativos, la nueva gestión pública. Esto ha implicado, por ejemplo, en Inglaterra que las reformas neoliberales en educción sean recibidas conformemente por esta generación. En Chile en cambio, las y los docentes se mantienen alerta, cuestionan activamente los modos de poder que le constriñen (Fardella & Sisto, 2015), las y los docentes son conscientes de que se les "fustiga (…) como responsables individuales de los resultados educativos, los propios y los de sus estudiantes (…) omitiendo la responsabilidad de un sistema que desprofesionaliza y que mantiene expectativas y exigencias de desempeño profesional" (Ruffinelli, 2016, pág. 267). Ante esto me pregunto,

¿qué hacemos entonces?, ¿cómo resistir?, ¿qué camino seguir?, ¿el del cumplimiento porque «el sistema es así y qué le vamos a hacer» o el de la rebeldía?, ¿rebeldía de qué tipo?, ¿desobedecer?, ¿de qué modo, hasta qué punto?

Este ha sido el costo de la proletarización del profesorado disfrazada de profesionalización (Larrosa, 2020), aceptar que la tarea educativa se deje envolver por la tentación de construir modelos que lo resuelven y, por tanto, que lo controlen todo (Garcés, 2020). Somos herederos de una formación y activos productores de una educación que siempre debe tener la respuesta adecuada para solucionar los problemas porque, además, demostramos así nuestra competencia profesional. Pero lo paradójico es que incluso antes de comenzar a ejercer nuestro oficio ya hemos entrado en esta racionalidad y nos es normal aceptar que incluso desde la misma formación inicial o de grado se nos prepare para dar solución a las problemáticas que suceden en la escuela llevándonos a entender nuestra "relación con la escuela desde la crítica y el cambio (cuando no, de una manera más burocrática, desde la evaluación, la gestión y la innovación)" (Larrosa, 2020, pág. 35).

Este ha sido el costo de la profesionalización de nuestro oficio, caer en un abordaje burocrático del tema porque se burocratiza el mismo pensamiento y las respuestas que damos a las situaciones que vivimos sin detenernos, por un momento, a pensar y preguntarnos si vamos por el buen camino o solo nos limitamos a repetir eslóganes y respuestas predeterminadas desde la comodidad de las rutinas de pensamiento y acción en las que permanecemos (Segato, 2018).

Más que tener respuestas, considero que la profesionalidad –o responsabilidad- está en detenernos y preguntarnos continuamente, hacernos preguntas y pensar con preguntas que, tras su aparente sencillez, pueden abrirnos un abanico enorme de nuevos senderos de pensamiento, sentires y acciones que verdaderamente nos permitan transitar una educación respetuosa y en armonía con la vida. Preguntarnos, por ejemplo, como profesora y/o profesor, "¿cuál es mi modo de vivir? ¿Qué modo de vivir están aprendiendo mis alumnos?" (Dávila & Maturana, 2021, pág. 33) ¿Qué modo de vivir estoy transmitiendo a mis alumnos? Si "cada ser humano es generador del mundo que vive" (Dávila & Maturana, 2021, pág. 20), ¿entonces qué mundos estoy posibilitando a que se generen a partir del mundo que estoy generando hoy con mis alumnos? ¿Cómo estoy haciendo lo que estoy haciendo con ellas y ellos? ¿Me gusta como me estoy relacionando con ellas y ellos y con mi oficio? ¿Hago verdaderamente lo que quiero hacer? ¿Qué quiero hacer? ¿Qué es aquello de lo que hago que deseo conservar y qué no? (Dávila & Maturana, 2021)

También yo inicié mi relación con la escuela en cuanto docente desde esta mirada de la crítica y el cambio; es más, lo asumía como lo más natural y profesional porque, además, pasa a ser de sentido común lo –supuestamente- desactualizado y mal profesionales que con los años llegan a convertirse las y los profesores de edades avanzadas. En efecto, nos tocaba a nosotras, las nuevas generaciones de profesoras y profesores, encargarnos de mejorar esta educación en decaimiento. Esto es algo de lo que pude hacerme consciente y cuestionarme seriamente con las lecturas del profesor Larrosa. Él mismo destaca que "no deja de ser curioso que la iniciación en cualquier hacer artesano, (…) tenga el amor como punto de partida, mientras que lo primero que se enseña a los aspirantes a profesores (…) es a criticar la escuela, a decir y a pensar lo que no les gusta y lo que piensan que debería ser de otra manera, a querer cambiarla o, como se dice ahora, a ser innovadores" (Larrosa,

2020, pág. 36). Recién después de estas lecturas pude darme cuenta que mi relación con la escuela y mi oficio podía ser distinto.

Esta narrativa de la certeza, de las soluciones, la innovación y el cambio, de las evidencias y las buenas prácticas fue mermando cada vez más mi relación con el oficio. Esta narrativa me imponía una mirada donde debía tener todo previsto, todo bajo control, y me sentía mala profesional porque sentía y sabía que era imposible tenerlo todo previsto, todo bajo control, conocer siempre las causas, ponderar (y servirme, para ello, de la colaboración, y la reflexión), llegar a unas soluciones eficaces y ser capaz, además, de dar cuenta de ello. Esta narrativa, en palabras de Pablo La Parra (2018), me imponía la mirada del narrador omnisciente, es decir, una mirada desencantada porque "lo sabe absolutamente todo de los personajes que pueblan su narración, incluso lo que los propios personajes ignoran: que todo lo que hacen o sueñan está condenado a la derrota" (pág. 167). Condenado a la derrota porque debía empeñarme, al menos desde lo que se nos prescribía al profesorado, a recorrer caminos ya recorridos por otros, caminos sin salida porque apostaban a un punto de partida y un punto de llegada que desconocía las dimensiones propias del vivir humano que nos constituyen en nuestro ser cotidiano.

Además de ser profesionales de las certezas y la mejora, también se nos demandaba –y continúa siendo- ***ser un profesorado reflexivo y colaborativo***. La reflexión y la colaboración es algo que en mis años de ejercicio docente viví siempre de una manera aislada, como instancias o técnicas al servicio de una tarea puntual. Reflexionábamos, formalmente, como cuerpo docente dos o tres veces durante el año escolar. Estas instancias se caracterizaban por ser jornadas (horas en el día) organizadas por el equipo directivo. Generalmente se nos planteaban preguntas en relación a un tema, luego nos dividíamos en grupos para conversarlas y responderlas en aproximadamente 30 a 40 minutos para, posteriormente, presentarlas al pleno. El resto del año, semana a semana contábamos con dos horas para la reflexión docente (el consejo de profesores o claustro), pero esta solía utilizarse para entregarnos informaciones de parte del equipo directivo.

La colaboración era un lujo solo para las y los profesores que trabajaban junto a las educadoras diferenciales (profesoras de educación especial) porque en su horario laboral compartían horas de trabajo conjunto. Fuera de esa instancia, con la cual yo no contaba, la colaboración siempre fue una aspiración a la cual llegar como escuela. La incomodidad que me causaba es que esta era más bien considerada como una técnica, una muy buena técnica, eficaz, para poder tomar decisiones pertinentes. Esto estaba muy lejos de posibilitar esa conversación propia del vivir humano que nos constituye en nuestro ser cotidiano (Maturana, 2021a). Es decir, la colaboración importaba solo en función de un objetivo específico, no en cuanto medio natural de nuestro desarrollo humano y profesional.

Se nos exigía que promoviésemos la colaboración y la reflexión en las y los estudiantes, privándosenos de poderla vivir verdaderamente nosotras, las y los docentes. Lo que más me causaba molestar era darme cuenta que, como mero trámite, estas instancias se realizaban solo para poder dejarlas escritas en el acta como evidencia que en esa escuela se colaboraba y se reflexionaba como equipo docente, siendo que la realidad distaba mucho de aquello que se declaraba en el papel. ¿Acaso no es posible otra colaboración en la escuela? "¿Es posible construir un vivir colaborativo, diferente al que nos imponen las comunidades de competencia?" (Dávila & Maturana, 2021, pág. 31) ¿Cómo puede lo

colaborativo convertirse en un modo de vivir en las escuelas y no restringirse a una técnica o estrategia utilitaria para conseguir un fin predeterminado?

Colaboración es otra de esas palabras de la cual se ha abusado en el discurso educativo y que, por lo mismo, merece la pena volver a pensarla, replanteárnosla y disputárnosla atendiendo a la condición humana de estar en el mundo, también en el trabajo docente, y no a la condición instrumental necesaria para extraer el máximo de utilidades de alguna actividad. Marina Garcés en su libro *Fuera de Clase* (2020) advierte cómo el mandato de la colaboración se ha convertido en un *«moralismo colaborativo»* que cada vez se impone con más fuerza en diversos ámbitos como en el educativo, como es en el caso de Chile. Nos advierte de dos peligros de este moralismo bajo el cual se concibe que es bueno solo aquello que se realiza colaborativamente: uno es caer en un modo de control al no dejarnos hacer nada solos y el otro es separar el procedimiento del interés, sentido o propósito haciendo creer que cualquier práctica que implique interacciones con otras y otros es valorada positivamente independiente de lo que con ella se busque o haga. Por tanto, cuando hacemos referencia a la colaboración debemos estar muy atentos de no caer en esa "maquinaria de producir consenso[s] y participación acrítica" (Garcés, 2020, pág. 158) e ir más allá abrazando una "verdadera ética del compromiso (…) capaz de cuestionar el qué, el cómo y el quién" (Garcés, 2020, pág. 158).

Afirmaba Gabriela Mistral (Mistral, 2018) que la primera condición para que el oficio sea amado es que este no nos sea impuesto, pero ¿cómo poder amar un oficio que abunda en prescripciones y/o imposiciones que terminan convirtiéndolo en eso que la misma poeta y educadora denominó como *«oficio artificial»* donde el nombre ya no refleja aquello que se es?; "se dice «profesor» y hay que hurgar debajo de eso; se dice «licenciado», y lo mismo: porque el nombre desde hace tiempo ya no expresa sino una pretensión insolente, ni siquiera una aspiración ardosa" (Mistral, 2018, pág. 64).

Hablar hoy no del oficio de profesor, sino de la profesión docente y de la profesionalización docente ya no es algo que encuentre su significado en el mismo nombre, así como hablar de escuela tampoco es algo que hoy encuentre su significado en el mismo nombre, sino en las expectativas y pretensiones insolentes que la sociedad impone sobre ella. Creo que para amar el oficio esa es la primera distinción que debemos hacer, hacer ese ejercicio de pensamiento para comprender que nuestro oficio está muy lejos de ser aquello en lo que lo han convertido los poderes políticos y, sobre todo, económicos. Y, para ello, resulta fundamental realizar este ejercicio de intentar entender las intenciones y verdades que ocultan las palabras, las nuevas nomenclaturas y el entramado de normativas que de estas se sirven y que he intentado dar cuenta hasta ahora[55].

2.3. Una formación a medida para la producción de un profesorado eficaz

Hasta ahora he intentado dar cuenta de cómo el sistema educativo en Chile está capturado por una razón de mundo utilitaria, sometida a las tendencias del mercado (Ordine, 2018)

[55] Agradezco haberme encontrado en este caminar con varias personas que, mediante sus escritos, han contribuido a ello. Pero especialmente agradezco haberme encontrado con el libro *La defensa de la escuela* de Simons y Masschelein (2014) cuya lectura resultó ser muy liberadora al hacerme ver que hacer escuela implica abandonar ciertas cargas impuesta por poderes ajenos a ella.

que ha desvirtuado[56] tanto el sentido de la escuela como el oficio docente y, por consiguiente, el de la formación como mostraré en el siguiente apartado.

Hoy el mundo de la educación -y el oficio del profesorado en concreto- han sido reducidos a una labor de sumisión a los instrumentos, a las normas y mediciones; de este modo no se educa para que las y los estudiantes puedan llegar a ser seres libres ni para poner en relación a las nuevas generaciones con el mundo que le precede, sino más bien para "gestionar, gobernar, controlar y orientar –en un sentido que se quiere útil– los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres" (Agamben, 2011, pág. 256). Claramente es algo que está velado y del cual no logramos ser conscientes hasta que no nos cuestionamos seria y libremente acerca del sentido esencial del educar y las nuevas modalidades del poder y formas de control de las cuales participamos. Formas de las que no logramos darnos cuenta al permanecer inmersos en una vida cotidiana escolar intensificada que deja pocas oportunidades para la reflexión, la resistencia (Anderson, 2018), la detención y la construcción desde lo no utilitario, desde lo valioso por sí mismo, desde una relación libre con el pensamiento.

En este contexto en el cual nos toca vivir nuestro oficio resulta fundamental que la formación docente más que constituir un elemento clave para sostener la gestión, gobierno, control y orientación de los comportamientos, gestos y pensamientos del profesorado, se convierta en ese *«revulsivo crítico»* (Imbernón, 2013) con el potencial de transformarlo todo tan solo con poner en cuestión las bases de lo que somos, hacemos y podemos llegar a hacer en el mundo. En el contexto chileno, sin embargo, esta formación entendida bajo las mismas lógicas descritas hasta ahora, está muy lejos de constituirse en ese revulsivo crítico que lo trasforme; sobre esto me referiré en este apartado.

Durante la dictadura militar el profesorado chileno fue severamente afectado tanto por la serie de transformaciones en la política pública educacional que regulaban la naturaleza jurídico-laboral del trabajo docente, la organización gremial, el sistema de formación inicial, las remuneraciones, entre otros; por la entrada de la lógica económica neoliberal en el modo de concebir la educación chilena, impactando directamente en la vida laboral del magisterio; como también por una violenta represión que dejó una larga lista de profesoras y profesores torturados, ejecutados (58 docentes) y detenidos desaparecidos (45 docentes) (Candia, 2018; Zurita, 2020).

Lo anterior dejó como consecuencia un profesorado o magisterio chileno debilitado por la destrucción de los derechos y protecciones alcanzados durante décadas de lucha (Zurita, 2020). Con la recuperación de la democracia muy lejos de la restitución de los derechos y protecciones, en materia social y política, lo que sucede en los próximos años es una profundización del modelo económico (permeado en el sistema educacional) implantado por la dictadura (Candia, 2018). Es decir, no hubo transformaciones mayores al sistema educativo escolar heredado[57], sino una serie de *mejoramientos continuos* que manteniendo

[56] Desvirtuar. La palabra desvirtuar tiene el significado de "quitar la cualidad moral que se considera nueva" y viene del prefijo romance des- (inversión de la acción), la palabra "virtud" y la terminación –ar que indica verbo. La palabra "virtud" viene del latín *virtutem*="valor". Ver: virtud y también desvainar. En este caso, esta razón de mundo utilitaria ha invertido el valor mismo de la la escuela y del oficio docente; lo ha trastocado llegando a entenderse de un modo totalmente opuesto a lo que verdaderamente puede ser.

[57] Como señala Bellei (2015), "El único aspecto en el cual durante este período [(1990-1995)] se realizó un cambio estructural fue la promulgación del Estatuto Docente, que establecía una

el *statu quo* de las lógicas que estructuraban el sistema escolar chileno, se planteó mejorar la calidad y equidad de la educación apostando al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela (Bellei, 2015).

En relación al desarrollo docente, desde el retorno a la democracia hasta nuestros días, se han impulsado diversas iniciativas de reformas específicas de las políticas educacionales que buscan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el fortalecimiento de la formación y el desempeño del profesorado. Haré mención de aquellos que han implicado al profesorado en servicio o en ejercicio.

2.3.1. Desarrollo docente en los Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE).

Este programa, de inicios de la década de los `90, estaba conformado por diversas iniciativas que más que apuntar a modificar reglas o normas educativas, intentaban "modificar la experiencia escolar cotidiana de profesores y alumnos" (Bellei, 2015, pág. 27). Estaba conformado por el Programa de las 900 Escuelas (P-900), MECE-Básica, MECE-Media y MECE-Rural.

Estos programas fueron prolongados, expandidos, fortalecidos y consolidados en los años próximos al constituirse en uno de los cuatro pilares de la reforma educacional impulsada durante el segundo gobierno en democracia tras la dictadura (Bellei, 2015); los otros tres fueron: la Reforma Curricular, medidas y acciones de apoyo a la profesión docente y la ampliación de la jornada escolar (JEC, Jornada Escolar Completa) lo que implicó aumentar las inversiones en infraestructura educacional. Con los programas MECE y P-900 se buscó, de modo más concreto, "mejorar en forma sustantiva los insumos, procesos y resultados del sistema escolar" (MINEDUC, 1991, pág. 5), prestando especial atención y apoyo a las escuelas que atendían a "los grupos social y culturalmente más pobres del país" (MINEDUC, 1991, pág. 9).

Entendiendo que la participación del profesorado era clave para que las políticas educacionales pudiesen llevarse a cabo e impactar en el aprendizaje de los estudiantes en el aula, uno de los aspectos especialmente atendidos por estos programas fue el desarrollo docente en las mismas escuelas. O sea, se concibe a la escuela como la unidad central de cambio e innovación. Guiados por los principios de participación, descentralización y diseño abierto (MINEDUC, 1991) estos programas de mejoramiento tenían en común que apuntaban a generar una nueva forma de relación pedagógica, es decir, que lo pedagógico fuese un asunto a gestionar desde las mismas escuelas (capacidad de iniciativa), un asunto a trabajar por el mismo profesorado con el asesoramiento y apoyo técnico de las instituciones educativas de nivel medio (instituciones ministeriales locales). Particularmente se fortaleció el trabajo docente a través de instancias de trabajo colectivo en las escuelas que apuntaban a la reflexión, diseño y gestión técnico-pedagógica (Bellei, 2015).

---

regulación especial para los docentes, especialmente en las escuelas municipales" (pág. 26). Específicamente "reconoce el carácter profesional de la docencia, garantiza remuneraciones mínimas, estabilidad laboral y un conjunto de incentivos por experiencia, perfeccionamiento, función y lugar de desempeño" (Beca, 2017, párr. 4).

Una de las estrategias más utilizadas eran los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), una forma no tradicional de desarrollo profesional hasta ese entonces en Chile (Ávalos, 1996) que consistían en

> un trabajo socializado y reflexivo entre los profesores por grupos pequeños en los propios establecimientos educacionales cada quince días (…). Generalmente [se reunían] para discutir y para analizar su práctica y para trabajar hacia la renovación de la misma (…). (pág. 65.67)

En estas reuniones, de dos horas, el profesorado tenía la oportunidad, por una parte, de contar experiencias o tratar temáticas de libre interés para intercambiar, discutir y reflexionar en torno a estas; por otra parte, el profesorado tenía la oportunidad de trabajar en torno a materiales y recursos didácticos para su uso en la enseñanza. Como señala la académica chilena Beatrice Ávalos, el mensaje que se le intentaba transmitir al profesorado era que "ellos también (…) [estaban] aprendiendo tanto o igual que sus alumnos" (1996, pág. 75) y que lo podían hacer en sus propios lugares de trabajo (2003).

En el caso del programa MECE-Rural, este estaba orientado a conformar grupos de trabajo constituidos por docentes de diversas escuelas rurales uni o bi-docentes; estos se reunían una vez al mes (eligiendo de forma rotativa a una escuela para la reunión) con el fin de: 1) colaborarse en el diseño y mejora de la enseñanza, 2) intercambiar experiencias y reflexionar sobre diferentes temas, 3) conocer nuevas formas o enfoques de enseñanza, examinar materiales de enseñanza y aprendizaje y su aplicación al aula, 4) ensayar en el colectivo diversas estrategias de trabajo en el aula, 5) superar el aislamiento propio de las condiciones del profesorado rural y fortalecer la autoconfianza mediante el reconocimiento de las propias capacidades.

En este proceso de desarrollo docente, los grupos de trabajo que constituían los microcentros rurales, eran acompañados por supervisores preparados para ello. Esta acción junto a los GPT fueron de las más importantes del programa de mejora de la calidad y la equidad enmarcados dentro del campo de la llamada formación continua centrada en la escuela (Ávalos, 2003).

La evidencia muestra que esta instancia de desarrollo grupal en el propio lugar de trabajo constituyó para el profesorado participante, un espacio valioso de desarrollo o crecimiento personal, social y profesional; les permitió sentirse bien, aumentar la confianza en sí mismos, colaborar con otros en el ejercicio de su tarea docente y ayudarse mutuamente, escucharse sin temor a ser juzgados, a reconocer sus fortalezas y debilidades; les permitió también renovar su compromiso con la enseñanza, aumentar sus conocimientos y el gusto por hacer clases, redescubrir temas olvidados, reflexionar constantemente durante las reuniones, incorporar experiencias en el aula y compartir con sus colegas los resultados así como reexaminar las propias percepciones sobre los estudiantes, es decir, les posibilitó nuevas maneras de verlas y verlos (Ávalos, 2003).

Además de lo anterior, también existe evidencia de que hubo limitaciones en su diseño e implementación que impidieron que muchos de los GPT lograran desarrollarse de acuerdo a los objetivos que se perseguían, especialmente en relación a la construcción de saberes profesionales a partir de la práctica. Como evidenciaron Donatila Ferrada y Alicia Villena (2005) los tiempos escasos y las demandas técnico-administrativas tanto del equipo directivo de las mismas escuelas como de las institucionales de nivel medio, interfirieron

constantemente impidiendo que el profesorado pudiera reflexionar verdaderamente generando conocimiento que les permitiera mejorar su práctica. En estas condiciones, en los GPT se tendía a trabajar más para dar respuestas a estas demandas externas que les agobiaban, en efecto, el peso de la reglamentación existente y las tareas administrativas terminaban tomándose el espacio de la reflexión, construcción y sistematización del saber profesional.

En el mismo estudio señalado (Ferrada & Villena, 2005), se constató que era posible construir saber sobre la base de la reflexión y la experiencia acumulada en contextos en los cuales el profesorado no era presionado por estas demandas externas de tipo técnica-administrativas y contaban con espacios de libre expresión en los cuales podían ejercer la autonomía profesional. Cuando eso sucedía, es decir, cuando el trabajo docente se desarrollaba sobre la base de "dinámicas de plena distensión, (…) de fuertes interacciones sociales de carácter horizontal, colaborativas y colectivas, en un marco de valoración del trabajo interdisciplinar, se fortalece el rol profesional del profesor" (Ferrada & Villena, 2005, pág. 24); en cambio, cuando las dinámicas se basaban en una fuerte presión, control y dependencia jerárquica, lo que se terminaba fortaleciendo era el rol técnico del profesorado (Ferrada & Villena, 2005).

Acerca del impacto de estos programas, Cristián Bellei (2015) destaca que si bien lograron generar algunos procesos de cambio en las escuelas como el trabajo colectivo docente, la diversificación en las metodologías de enseñanza, entre otros, este se vio limitado debido a que los programas debían operar en contextos institucionales cuyas normas no eran posibles de modificar, es decir, estos programas en nada modificaban los aspectos estructurales del sistema escolar en relación, por ejemplo, a las condiciones de trabajo del profesorado, la organización y gestión de las escuelas, las lógicas de segregación y competencia que afectaba especialmente a las escuelas que atendían a la población más vulnerada.

A pesar que estos programas no lograron impactar significativamente al conjunto del sistema escolar (Bellei, 2015) pude ser testigo de la valoración positiva por parte del profesorado. En varias ocasiones, en conversaciones con colegas que vivieron estos encuentros, todas coincidían en dos aspectos: 1) que constituyeron un espacio muy positivo de encuentro, conversación, reflexión y toma de decisiones, 2) lamentaban que ya no se realizaran instancias formativas como aquellas. Estas valoraciones indudablemente me llevaron a realizar una comparativa entre estas dos horas quincenales de encuentro del profesorado en GPT y las dos horas de consejo de profesores o de claustro que semanalmente tenemos en la actualidad[58].

Me preguntaba ¿por qué disponiendo de más tiempo y frecuencia para reunirnos como cuerpo de profesores no lográbamos vivir algo similar a las buenas experiencias de GPT? Llegando a la conclusión que se debía, en parte, a que nuestros encuentros semanales eran

[58] El origen de estas horas se encuentra en la Ley 19.532 (MINEDUC, 1997) que crea el régimen de Jornada Escolar Completa diurna (JEC) y dicta las normas para su aplicación. En la modificación que se hace de esta ley en el año 2004, se estableció que dentro de las actividades curriculares no lectivas, debía asegurarse que las y los profesionales de la educación (con un contrato de 20 o más horas cronológicas de contrato) destinasen semanalmente al menos 2 horas cronológicas (o su equivalente quincenal o mensual) para realizar actividades en equipo de trabajo técnico-pedagógico como talleres, perfeccionamientos, generación y evaluación de proyectos curriculares y/o de mejoramiento educativo (Art. 2, letra c).

de carácter técnico-administrativo (no pedagógico) y de naturaleza informativa principalmente, ya que se nos solía entregar informaciones necesarias para poder cumplir con nuestras tareas administrativas (fechas de evaluaciones, socialización de instrumentos de planificación, fechas de entrega de planificaciones, entre otros). De ese modo, estábamos lejos de vivir esa instancia semanal como un espacio de distensión, de fuertes relaciones sociales horizontales y con capacidad para poner en marcha nuestra autonomía profesional. Habiendo pasado más de dos décadas, como profesorado aún permanecemos ejerciendo nuestro oficio bajo presión y desde el control (como he tratado en los apartados anteriores) más que desde la autonomía profesional y la naturaleza pedagógica del oficio.

Lo anterior es algo que también pudo evidenciarse de manera más particular en el estudio que por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2018) se hizo a algunas escuelas y liceos de la capital. En dicho estudio que, entre otros objetivos, buscó conocer la manera en que las y los docentes se apropiaban del currículum nacional, se constató que a pesar de existir los espacios formales de reunión semanal del profesorado donde el foco de la intención se pone en lo pedagógico, realmente esto no se logra ya que el trabajo gira entorno a lo informativo más que a la reflexión o al trabajo colaborativo. Más aún, cuando se presentan instancias de capacitación, las y los docentes no las valoran positivamente precisamente porque no buscan ni favorecen la reflexión entre pares; reconocen que en las únicas instancias en que es posible la discusión o el debate entre pares es en las «jornadas obligatorias», es decir, en aquellas jornadas programadas a nivel nacional por el Ministerio de Educación para que las Comunidades Educativas analicen los resultados obtenidos en la prueba nacional de medición de la calidad educativa (SIMCE). Son valoradas favorablemente aun cuando estas son acotadas y estrictamente programadas.

En este contexto, a pesar de disponer de más tiempo y frecuencia para reunirnos como cuerpo de profesores no logramos vivir algo similar a las buenas experiencias de GPT porque, después de dos décadas, aún prima en las dinámicas escolares la urgencia por satisfacer las numerosas y simultáneas demandas administrativas y, por tanto, se termina priorizando –en palabra de Ferrada y Villena (2005)- el carácter técnico del profesorado más que el profesional.

2.3.2. Las agencias de Asistencia Técnica Educativa (ATE) y la institucionalización de su entrada a la escuela pública

Los programas de mejora de la calidad y la equidad en educación (MECE) poco a poco fueron mermando. Como señala la académica Beatrice Ávalos (2018) este tipo de acciones –como los GPT y los Microcentros Rurales- requerían de algún tipo de apoyo más amplio para sostenerse en el tiempo y, en ambos casos en particular, fueron quedando de lado en cierta medida por la falta de apoyo por parte del Ministerio de Educación desde donde habían sido apoyados originariamente.

Si bien estos programas en particular fueron decayendo, las políticas educativas continuaron manteniendo su foco en la calidad y equidad en la educación. Habiendo tenido éxito en la erradicación de la inequidad por el acceso a la educación escolar en Chile, se mantenía muy vivo aún el desafío de alcanzar la calidad y equidad en los logros educativos de los estudiantes, ya que estos estaban muy asociados a las condiciones de origen socio-

familiar (Fiabane, 2009). Por lo anterior es que las políticas educativas mantuvieron el principio de discriminación positiva entregando mayor cantidad de recursos a aquellos establecimientos educacionales que atendían a la población estudiantil más vulnerable (Fiabane, 2009).

Es bajo el principio anterior que, en el año 2008, entra en vigencia la Ley 20.248 sobre Subvención Escolar Preferencial (SEP) que establece, previa suscripción de convenio[59], una subvención especial por cada estudiante cuya "situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo" (MINEDUC, 2008, pág. Art. 2). El compromiso que debían asumir las escuelas suscritas era aumentar significativamente los puntajes en las pruebas nacionales estandarizadas de Lenguaje y Matemática (si no, como mínimo, mantenerlos) en el marco del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) (Bellei, 2010).

En relación al desarrollo docente esta política fue especialmente relevante porque enfatizó la necesidad de contar con una "política de perfeccionamiento para los docentes del establecimiento, destinada a fortalecer aquellas áreas del currículo en que los alumnos han obtenido resultados educativos insatisfactorios" (MINEDUC, 2008, págs. Art. 8, 1.). Por tanto los equipos directivos de las escuelas que optaban por firmar el convenio para adscribirse a dicha ley, debían asumir la responsabilidad por liderar, diseñar e implementar esta política de perfeccionamiento del profesorado de la escuela a su cargo.

Para que las escuelas contaran con un real apoyo en la búsqueda de la mejora educativa, esta política institucionalizó la entrada y participación de privados al mundo escolar desde una nueva dirección, la formación continua. Así fueron entrando las Agencias de Asistencia Técnica (ATE). Anteriormente las políticas contemplaban su participación pero de un modo más marginal; con la Ley SEP se promovió su contratación mediante la entrega de recursos de libre disposición para apoyar en las diferentes áreas del trabajo escolar (Bellei, 2010). Con el fin de organizar, difundir y regular mínimamente la oferta de proveedores y servicios se creó el Registro Nacional de Asistencia Técnica Educativa [60]; de

[59] La entrada al sistema de Subvención Escolar Preferencial no era obligatoria para los establecimientos educacionales subvencionados por el Estado (sean públicos o privados), sino de carácter voluntario. Para formalizar la entrada, las escuelas debían –y aún deben- suscribir un convenio con el Ministerio de Educación por un período mínimo de cuatro años con posibilidad de renovarse por períodos iguales. La firma de este convenio obliga a las escuelas, entre otros asuntos, a: rendir cuenta anual ante la comunidad escolar y la Superintendencia de Educación sobre el uso de todos los recursos percibidos por concepto de esta misma ley; acreditar la existencia de horas docentes destinadas a cumplir la función técnico-pedagógica en el establecimiento y asegurar el cumplimiento efectivo de las horas curriculares no lectivas; presentar al Ministerio de Educación y cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo que contemple acciones en las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar o gestión de recursos en la escuela -modificación incorporada con la Ley 20550 (MINEDUC, 2011). Como evidencia Patricia Medrano y su equipo de investigación (2013) esta ley es vista, por algunas escuelas o sostenedores, como una suma de recursos, lo cual influyó en la decisión de estas para acogerse a esta mediante la suscripción del respectivo convenio. De las escuelas suscritas, algunas comunidades destacan como un aspecto positivo el que les ha permitido una mejor planificación de las escuelas y uso de los recursos disponibles. De los aspectos negativos, destacan que el ordenamiento que se requiere para rendir cuentas de los recursos implica esfuerzos/tiempo que no siempre están en condiciones de realizar/disponer las escuelas, es decir, el trabajo administrativo es considerablemente aumentado al interior de las escuelas que suscriben convenio por concepto de esta ley.

[60] Actualmente se pueden buscar a las y los proveedores en el siguiente sitio web: https://registroate.mineduc.cl/registro-ate/buscadorPublico/index

este modo las y los sostenedores podrían acceder a la información acerca de cada una de estas agencias para una eventual contratación de servicios.

Algunos estudios en relación a las ATE han indagado en la caracterización y análisis de los programas que estas agencias han impulsado en escuelas que educan a alumnos de bajos recursos socioeconómicos (Bellei, 2010); en las condiciones que hacen posible el sostenimiento de las mejoras educativas (cuando esto sucede) tras finalizar el proceso de intervención de las agencias (Bellei, 2013) y, en la misma línea anterior, en la caracterización del proceso de institucionalización de las prácticas de mejoramiento continuo (Fiabane, 2009). Estudios que directamente relacionen la participación de las ATE con una política de perfeccionamiento de las y los docentes en las escuelas no fueron hallados. Como señala Sánchez (2009), la consideración y planificación de la formación permanente del profesorado en los propios centros escolares parece no ser una cuestión común, cotidiana o recurrente. Lo anterior incluso con la institucionalización de la entrada de las Agencias Técnicas Educativas al mundo escolar con la adscripción voluntaria a la Ley SEP.

Como la Ley SEP (MINEDUC, 2008) no era de carácter obligatorio, tampoco la política de perfeccionamiento[61] docente al interior de la escuela adquiere un carácter obligatorio. Esta responsabilidad por parte de los equipos directivos va tomando más cuerpo –al menos a nivel declarativo- mediante dos dispositivos; por una parte con la promulgación de la Ley General de Educación del año 2009 (MINEDUC, 2022) en la cual se señala expresamente que uno de los deberes de los equipos docentes directivos de los establecimientos educacionales a su cargo es "promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas" (MINEDUC, 2022, Art 10, letra e).

Por otra parte el Marco para la Buena Dirección en su versión actualizada (MINEDUC, 2015) sincronizada con la carta magna de educación (la LGE), contempla también el desarrollo de las capacidades profesionales como una responsabilidad propia de los equipos docentes directivos y que se materializa en acciones como: 1) desarrollar e implementar estrategias de selección, inducción y retención de docentes "para mantener un cuerpo docente estable, motivado y comprometido, a través del mejoramiento de sus condiciones laborales y la generación de un clima de confianza y desafiante profesionalmente" (MINEDUC, 2015, pág. 22); 2) identificar necesidades de fortalecimiento de las competencias docentes e impulsar diversas modalidades de desarrollo profesional, así como la revisión y análisis de sus prácticas desde diferentes perspectivas; 3) reconocer y celebrar los logros individuales y demostrar confianza en las capacidades del equipo docente fortaleciendo, de este modo, la motivación del profesorado y el surgimiento de liderazgos; 4) crear una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo mediante la generación de condiciones necesarias e instancias sistemáticas para la reflexión y trabajo técnico colectivo; 5) promover "un clima de alta confianza y responsabilidad colectiva por los logros y dificultades del establecimiento, construyendo -en ese sentido- una comunidad de aprendizaje profesional" (MINEDUC, 2015, pág. 23).

[61] Quisiera aclarar que el empleo indistinto que se ha hecho hasta ahora de conceptos como perfeccionamiento, desarrollo docente, formación permanente se debe más al uso indistinto que se le da en las políticas educativas de Chile y no la manera *«Soutoniana»* o *«Ferryniana»* con la que me comencé a acercar el fenómeno.

En esa serie de normativas y orientaciones se evidencia cómo cada vez con más fuerza va instalándose a nivel de política educativa la idea de la escuela como lugar no solo del desarrollo o formación de estudiantes, sino también del cuerpo de profesores. Cada vez más se propende a que en la escuela, mediante el equipo directivo, se asuma la responsabilidad del crecimiento profesional docente, del fortalecimiento de las competencias docentes pero puesto el foco no tanto desde lo que una agencia técnica externa pueda hacer para el desarrollo docente, sino sobre todo apostando a la escuela como generadora y potenciadora de capacidades al generar las condiciones e instancias necesarias para que el profesorado pueda reflexionar y trabajar colaborativamente en torno a su trabajo técnico pedagógico. Esta corriente de desarrollo docente en la escuela, alineada con las literatura nacional e internacional queda consagrada –al menos a nivel declarativo- con la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016).

2.3.3. Desarrollo Docente Local como oportunidad de acompañamiento y crecimiento profesional o de profundización de una educación de mercado.

La Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente se presenta como una legislación sistémica porque integra diversos aspectos del desarrollo profesional del profesorado. Abarca la formación inicial, la inserción profesional (incorporando un sistema de inducción de profesores nóveles[62]), un avance progresivo en la carrera con su correspondencia en el salario, mejores condiciones para el trabajo docente dentro y fuera del aula con el aumento de las horas no lectivas y la promoción de la formación continua. En otras palabras, esta ley apunta a la transformación de una serie de procesos y condiciones en materia de profesionalidad docente, para apoyar el desempeño de las y los docentes y aumentar su valoración (CPEIP, 2020)[63].

Esta nueva Ley de Desarrollo Docente, se diferencia sustancialmente de otras políticas que han incentivado la formación continua porque incorpora acciones que buscan mejorar las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo del profesorado, ya que como se ha planteado en el debate previo a su desarrollo y promulgación, mejorar la calidad del profesorado requiere necesariamente mejorar la calidad de su carrera, de sus condiciones de trabajo, de su formación y de sus remuneraciones, dejando atrás esa tendencia desprofesionalizante que solo pone el foco en los controles y estímulos que supuestamente impulsan al profesorado a mejorar su desempeño independientemente de las condiciones de su formación inicial o de las oportunidades de desarrollo continuo o apoyos y clima laboral de su lugar de trabajo (Beca, 2014). Ahora bien, esto no quiere

[62] Lamentablemente este sistema de inducción no es un derecho universal garantizado a toda y todo docente recién egresado que se inicia en el ejercicio del oficio. Para acceder a este las y los docentes nóveles deben postular.

[63] Si bien es cierto que esta ley representa una oportunidad de mejora en las condiciones para un buen ejercicio docente, persisten inconvenientes que no pueden superarse aun cuando se garantice más tiempo para el trabajo no lectivo, más formación continua, más reflexión y colaboración (fuera del aula), es decir, hay condiciones estructurales que esta ley no toca y que continúan interfiriendo para un buen ejercicio docente como, por ejemplo, la ratio, es decir, la cantidad de estudiantes que componen un curso y, por tanto, la cantidad de estudiantes a los que las y los docentes deben enseñar de manera simultánea; ratio que en el caso de Chile es altísimo, llegando a haber clases de 45 estudiantes con solo un o una docente a cargo.

decir que esta ley deje atrás los controles y estímulos al desempeño docente, los mantiene, pero además incorpora cambios que permiten mejorar las condiciones laborales –como el tiempo no lectivo- que no se condicionan a resultados o desempeños esperados.

Hasta antes de la ley de Desarrollo Profesional Docente, la tendencia acerca de la formación continua era identificarla principalmente con procesos formales (de capacitación, actualización, perfeccionamiento, especialización); aun con la entrada de las ATE a la escuela, muchas veces esta se restringió a las mismas acciones formales por parte de las agencias hacia el profesorado de las escuelas y a las mismas peticiones de acciones formales de parte de los equipos directivos a estas agencias técnicas.

Esta mirada restrictiva, como señala Carlos Beca (2014) ha tendido a excluir importantes acciones individuales y colectivas que van más allá de acciones específicas destinadas a la capacitación y/o actualización del profesorado en un ámbito específico; acciones individuales y colectivas de estudio, reflexión, investigación, diseños metodológicos y de recursos educativos que incluso pueden llegar a tener una incidencia mayor en la tarea docente. Desde esta mirada la formación la constituyen eventos aislados de capacitación y actualización docente que en nada compromete las condiciones en las que el profesorado se desenvuelve. Desde esta mirada no es de extrañar la presencia de las ATE en las escuelas dando clases de evaluación por competencias, por ejemplo, un día viernes después de la jornada escolar de las y los estudiantes, es decir, desde las 15:00 a las 17:00 horas; día y horario de máximo agotamiento físico y mental del profesorado.

La nueva Ley considera la formación docente en servicio como una acción cotidiana de las escuelas y, por tanto, es menester que las y los directores se responsabilicen por garantizarla, por otorgarle un tiempo y espacio en la labor docente diaria y responsabilizarse de *acompañar*[64] profesionalmente a su equipo docente debido a que este es considerado una condición necesaria para provocar procesos de mejora continua. Por ello establece lineamientos específicos para que este acompañamiento se materialice en cada escuela del país. Este *«Proceso de Acompañamiento Profesional Local»* (MINEDUC, 2016, Art. 1, Nº 22) tiene dos objetivos principales y, por ende, se compone de dos sub-procesos. Por una parte, mediante un *«Proceso de Inducción al ejercicio profesional docente»* se busca acompañar y apoyar al profesorado principiante en su primer año de ejercicio profesional para facilitar su inserción a la profesión y a la comunidad educativa a la cual llega. Por otra parte, mediante un *«Proceso de formación local para el desarrollo profesional»* se busca fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica entre las y los docentes de cada escuela durante su permanencia en esta.

Estos aspectos marcan un precedente en relación a las políticas anteriores orientadas al desempeño docente, porque no se focaliza solo en la inserción de mecanismos de evaluación y responsabilización individual –que también- sino que se encarga de garantizar elementos de protección y valorización colectiva de la profesión docente. Esta política, en palabras de Olave, Montoya y Sierralta-Landaeta (2021) intenta, por una parte,

> instalar dispositivos de evaluación y distribución de los docentes en tramos asociados a beneficios económicos individuales; y por otro, mecanismos que promueven su desarrollo profesional, situado a partir de garantizar la formación

[64] Esta es otra palabra-acción educativa que merece ser pensada, resignificada y disputada porque el acompañamiento tiende más a la supervisión y, por consiguiente, desde una lógica jerárquica, no de horizontalidad entre colegas con diversas responsabilidades formales.

> continua basada en necesidades del contexto e incentivar el trabajo colaborativo basado en una lógica de aprendizaje entre pares. (pág. 171)

En efecto, esta nueva ley establece como labor prioritaria de las y los directores y de los equipos directivos de las escuelas "el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes, asegurando a todos ellos una formación en servicio de calidad" (MINEDUC, 2016, Art. 1, Nº 12) que considere sus funciones y necesidades de desarrollo profesional, necesidades relacionadas al proyecto educativo, al plan de mejora escolar, al contexto cultural y al territorio donde se ubica la escuela.

Para asegurar dicha formación en servicio de calidad las y los directores deben, en conjunto con el equipo directivo con consulta a los docentes que desempeñen la función técnico-pedagógica y al consejo de profesores, diseñar e implementar unos *«planes locales de formación para el desarrollo profesional»* (MINEDUC, 2016, Art. 18 B) pudiendo enfocarse en "la mejora continua del ciclo que incluye la preparación y planificación; la ejecución de clases; la evaluación y retroalimentación para la mejora continua de la acción docente en el aula; la puesta en común y en equipo de buenas prácticas de enseñanza y la corrección colaborativa de los déficits detectados en este proceso, así como también en el análisis de resultados de aprendizaje de los estudiantes y las medidas pedagógicas necesarias para lograr la mejora de esos resultados" (MINEDUC, 2016, Art. 18 C).

Los planes locales de formación para el desarrollo profesional constituyen un componente de los «*Planes de Mejoramiento Educativo»* que las escuelas desarrollan en concordancia con los *Proyectos Educativos.* Por tanto, al ser parte de los planes de mejora pueden ser financiados con los recursos de la Ley SEP (MINEDUC, 2008) y debe, además, darse cuenta de estos en el mismo proceso de rendición de cuentas que anualmente le corresponde hacer sobre el uso de los recursos, a toda escuela que recibe aportes regulares del Estado (MINEDUC, 2011; MINEDUC, 2015).

Si bien la ley es un avance al considerar la formación como un aspecto más del desarrollo docente que acontece en la vida cotidiana de la escuela, es decir, en lo local, en nada cambia la estructura educativa basada en el gerencialismo, en los estándares, en la competencia, la responsabilización individual, los resultados, los incentivos y/o sanciones. Por tanto, como señala Miguel Stuardo (s.f.),

> Tal como aparece en la ley, [la formación local para el desarrollo profesional] podría convertirse en una herramienta más para defender la educación de cuasi mercado que se conforma con producir aprendizajes débiles, simples y restringidos medidos por el SIMCE. Deja poco espacio para pensar en construir escuelas públicas como comunidades de aprendizajes complejos, sanas, democráticas y socialmente justas". (párr. 1)

En ese sentido, la formación local para el desarrollo profesional puede quedar encapsulada en entrenamientos docentes para generar estrategias y técnicas colaborativas y de retroalimentación en vistas a mejorar los resultados de aprendizaje instrumentales. De este modo, la cultura escolar no se ve transformada, la colaboración y la retroalimentación más que modos de ser en el vivir cotidiano de la escuela y del ser docente, se restringen a técnicas y-por ende- ejercidas únicamente en vistas a objetivos específicos y, generalmente, aislados.

El estudio realizado por Olave, Montoya y Sierralta-Landaeta (2021) da cuenta de una escaza traducción en las escuelas del discurso de la ley de carrera docente en relación al trabajo colaborativo. Es decir, sea porque no está formulado apropiadamente o porque no se le ha dado la relevancia que requiere, el trabajo colaborativo en algunas escuelas es algo improvisado. Si bien los propios docentes lo consideran relevante porque tiene *buena fama* o es deseable profesionalmente[65], este termina siendo algo que reside en las expectativas más que en las prácticas docentes y escolares cotidianas.

Lo anterior tiene mayor probabilidad de suceder en aquellas escuelas en las que el profesorado se ve continuamente deslegitimado por las autoridades escolares. Más aún, cuando estas poseen una reducida visión de lo educativo, reduciendo –en consecuencia- las posibilidades de experiencias más profundas en el profesorado como se refleja en el discurso dado por un director en el estudio anteriormente citado: "primero debemos lograr que los profesores hagan clases antes de preocuparnos por el trabajo colaborativo" (Olave, Montoya, & Sierralta-Landaeta, 2021, pág. 184). Claramente se evidencia que para este director de escuela lo colaborativo es algo secundario y diferente de la enseñanza o la docencia expresada en el *hacer clases*; no se concibe el oficio como algo colectivo. El trabajo colaborativo es, desde su mirada, una técnica o una estrategia que nada tiene que ver con el modo humano de vivir la vida, con el modo de vivir el oficio, con el modo de vivir la escuela, lo público o lo común y, por tanto, se priva a las y los docentes de la oportunidad de vivir otras experiencias del oficio en su lugar de trabajo.

Otro aspecto desfavorable de esta ley es que deja en manos de sostenedores, directores, directoras y equipos directivos la responsabilidad de diseñar e implementar los planes de formación local limitando la participación de los equipos de profesoras y profesores solo a la consulta. El riesgo de esto se evidencia claramente en el caso expuesto por Oscar Muñoz (2019), es decir -como lo muestra la siguiente cita- que la formación en servicio solo acontezca a nivel declarativo en los instrumentos de rendición de cuentas sin llegar a ocurrir absolutamente nada en las vidas cotidianas de las profesoras y profesores en las escuelas:

> De acuerdo con la información entregada por la encargada del Programa de Mejoramiento Escolar (PME), el equipo de gestión se encuentra trabajando en el Plan de Desarrollo Profesional Docente, pero no tiene claridad en la forma que se ha desarrollado, ya que es el director quien lo ha trabajado de manera individual. Situación que se confirma al conversar con los docentes del establecimiento, quienes señalan que no se ha trabajado el mencionado plan, ni mucho menos reconocen de qué forma se han levantado las necesidades de desarrollo profesional. (pág. 11)

Lo anterior es algo que se condice con el estudio realizado por Olave, Montoya y Sierralta-Landaeta (2021) el cual muestra que la formación continua es algo que se valora positivamente, pero que tiene poca presencia en la producción de los discursos escolares, es decir, no se evidencia su materialización tras un ejercicio reflexivo acerca de esta dimensión de la ley; como señalan la y los autores, esto "revela un factor de la carrera

[65] Es deseable también a nivel de política educativa sobre evaluación docente, ya que este es un factor considerado en dicho proceso, debiendo el profesorado dar cuenta de esta práctica profesional en caso de desarrollarla en su ejercicio docente.

docente que casi por completo carece de traducción a su contexto: existe allí un gran vacío y, a la vez, una gran oportunidad" (Olave, Montoya, & Sierralta-Landaeta, 2021, pág. 184).

Un gran vacío porque puede limitarse a perpetuar la idea muy limitada de formación como capacitación y una gran oportunidad porque abre la posibilidad de concebirla "desde un horizonte reflexivo de autoaprendizaje colectivo, catalizador de espacios de transformación profesional" (Olave, Montoya, & Sierralta-Landaeta, 2021, pág. 184), incluso de espacios no convencionales desde la lógica bajo la cual se organiza nuestra arquitectura educacional. Espacios que permitan cuestionar miradas y abrir otras nuevas, que den lugar a que otras experiencias formativas acontezcan en la escuela, a que el profesorado tenga la oportunidad de vivir experiencias de formación más profundas cuyo indicador de la necesidad no se base única o casi exclusivamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes o resultados académicos (reflejados en los resultados de pruebas estandarizadas)[66], sino que abra también ese horizonte de necesidades y de posibilidades incluso fuera de las lógicas que estructuran nuestro actual sistema educativo[67]. Constituirse, en definitiva, en ese revulsivo crítico al cual hace referencia el profesor Imbernón (2013).

No obstante lo anterior, lo cierto es que la Ley deja espacio para que las decisiones en relación a la formación del profesorado no sean tomadas por ellas y ellos mismos, sino

[66] Necesidades que no se basen casi exclusivamente en estos resultados porque, como fui presentando en los apartados anteriores, la estructura curricular nacional limita y constriñe la experiencia educativa de las y los estudiantes. Basar las necesidades formativas del profesorado en estos resultados significaría mirar siempre las mismas asignaturas, además desde una mirada reducida e instrumental. Significaría reducir las posibilidades de provocar encuentros entre las y los estudiantes con otros campos de saber que no son considerados por estas pruebas estandarizadas.

[67] Especialmente relevante es que la formación continua posibilite ser ese revulsivo crítico que permita al profesorado un replanteamiento incluso de las propias necesidades porque es posible que desde el paradigma en el cual se está, bajo las lógicas a partir de las cuales se conciba nuestro oficio, difícilmente podamos ver otras formas de acompañar el proceso educativo de las niñas, niños y adolescente y, por tanto, otras formas de continuar creciendo profesionalmente. Continuar bajo las mismas lógicas da paso a creativas y llamativas denominaciones de acciones de formación, cuyo valor radica, según mi parecer, en que sofistican, refuerzan y favorecen la operacionalización de las mismas lógicas neoliberales, instrumentalistas, gerencialistas y resultadistas bajo las cuales se concibe la educación, pero con poco potencial transformativo e imaginativo que dé cabida a nuevos imaginarios. Ejemplo de lo anterior, es decir, de estas creativas denominaciones de acciones formativas que refuerzan las mismas lógicas mencionadas en el mundo educativos es el caso de las *«Caminatas pedagógicas»* (MINEDUC, 2019) promovidas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas dependiente del Ministerio de Educación (CPEIP). Caminatas Pedagógicas que están lejos intentar fomentar esa relación entre el pasear y el pensar, entre el reflexionar y el caminar, entre el pensamiento, la lentitud, la detención y la contemplación, entre la mente y el cuerpo (o la mente corporeizada de la que nos habla el enactivimo) de la cual dan cuenta la tradición de los «filósofos del paseo» (como Thoreau), nuestra Gabriela Mistral, Rebecca Solnit, Verónica Perales, David Le Breton o Francesco Careri. Desde esta instancia emanada del CPEIP, organismo del Ministerio de Educación, el caminar –la caminata- solo es un medio de desplazamiento, un trayecto sin valor propio, nuevamente algo utilitario y necesario porque lo que importa es estar en el aula para mirar, analizar, supervisar algo que ya se ha definido desde antes. La errancia, la sorpresa, la detención, el pensamiento, la intuición, las preguntas profundamente desestabilizadoras, el asombro –entre otros- no entran en ese trayecto. Estas acciones, al parecer más sofisticadas, en nada cuestionan sus fundamentos, no se detienen en preguntas como ¿por qué caminar para formarnos, para retroalimentarnos? O ¿qué se puede descubrir afuera, en el caminar afuera, que no se pueda descubrir en un interior, dentro de una sala por ejemplo? ¿Qué relación tiene la forma de moverse con la forma de pensar? (del Castillo, 2020).

desde las autoridades, de manera vertical, tanto así que es el sostenedor o sostenedora quien tiene la última palabra al respecto[68]. Sin embargo, se responsabiliza directamente a las y los profesores de su avance: "Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional" (MINEDUC, 2016, Art. 1, Nº12).

En estos aspectos es evidente que la desconfianza en el profesorado y la vigilancia propios de la arquitectura de la educación chilena persisten en esta Ley de Desarrollo Profesional que pareciera ser muy loable y profesionalizante en sus intenciones declaradas, pero que tiene altas probabilidades de no serlo en su materialización, reduciendo la formación local para el desarrollo profesional a una herramienta para profundizar la educación de cuasi mercado o entrenamientos en técnicas colaborativas para mejorar resultados, especialmente en aquellas escuelas con indicios de *«micropolíticas dictatoriales institucionalizadas»* (Stuardo, 2017) donde las y los docentes a diario se ven expuestos a relaciones de injusticia por parte de directivos y sostenedores y que incluso son favorecidas legalmente por el desequilibrio, por ejemplo, del poder en la toma de decisiones en las escuelas. En consecuencia, es altamente probable que los equipos docentes aunque con voz (a veces ni siquiera) y sin voto pierdan la oportunidad de un acompañamiento y una formación que les permita crecer en su ejercicio profesional.

Cuando inicié los estudios de doctorado esta nueva ley de desarrollo profesional docente, en el ámbito de la formación continua en servicio me resultó muy prometedora precisamente porque deja de considerarla como un evento aislado del ejercicio docente y las escuelas. Sin embargo al revisar algunos Planes de Formación para el Desarrollo Profesional de escuelas que lo han dispuesto públicamente en la web, pude percibir que la formación docente en servicio más que un derecho y condición necesaria para crecer o enriquecerse profesionalmente tanto a nivel individual como colectivo, representa un insumo más a incorporar en los Planes de Mejora y por el cual rendir cuentas, en otras palabras, un trámite más para la abultada actividad burocrática que deben asumir las escuelas.

Los planes de desarrollo revisados seguían la misma lógica y discurso instrumental al servicio de resultados visibles, medibles, de estándares; no plantean la colaboración, la construcción de comunidades de aprendizaje y/o de práctica (menos de pensamiento)

[68] La Ley de Desarrollo Profesional Docente, en relación a las y los sostenedores y la formación local de los equipos docentes de las escuelas a su cargo plantea en sí misma una disparidad. Por una parte, en el Art. 1, Nº13, señala que "Los sostenedores de establecimientos educacionales (…) **podrán** colaborar con la formación para el desarrollo profesional de los docentes que se desempeñen en sus respectivos establecimientos, estimulando el trabajo colaborativo entre aquellos.". Es decir, como muestra en la forma verbal que he enfatizado, los sostenedores no tiene la obligación de colaborar con la formación de las y los docentes, así como pueden hacerlo, legalmente también pueden no hacerlo. No obstante, como expresa el mismo artículo en el numeral 22, los planes locales de formación para el desarrollo profesional diseñados por la directora o director de la escuela en conjunto con el equipo directivo "deberán ser aprobados por el sostenedor". Esta disparidad claramente deja en desventaja o desamparo a aquellos equipos docentes cuyo contexto laboral o relación con las autoridades escolares es más hostil. Si bien la ley plantea como un derecho la formación continua o en servicio, esta queda en manos de terceros, en manos de profesionales de la educación que en no pocos casos desconocen lo que realmente sucede en las aulas, que desconocen realmente el trabajo cotidiano del profesorado porque ellas y ellos mismos no han enseñado a estudiantes escolares hace muchísimo años o, si han ingresado a las salas de clases, lo han hecho en el rol de evaluadores, aunque esta evaluación sea con perspectiva formativa, ingresan al aula con ideas preconcebidas de lo que allí debería suceder y a partir de ellas juzgan y, eventualmente, retroalimentan –como suele expresarse- al profesorado.

como un modo de ser de la escuela y, por tanto, como una reculturización de estas, sino como técnicas[69] o, más bien, como un modo de renombrar ese trabajo agrupado e impuesto a las y los docentes que ocasionalmente se hace para lograr productos curriculares, el *moralismo colaborativo* en palabras de Marina Garcés (2020). Estos planes de desarrollo revisados, así como se presentan, pareciera ser que contribuyen a mantener el *status quo* más que constituir ese revulsivo crítico que posibilite al profesorado tomar conciencia y postura frente a las contradicciones del sistema educativo y social chileno, a tomar conciencia y posicionamiento frente "a prácticas laborales como la jerarquía, el abuso de poder, la miseria económica de muchos enseñantes, el sexismo, la xenofobia, la proletarización, el individualismo" (Imbernón, 2013, págs. 56-57); para, desde allí, tomar partido por una educación que apueste por la vida[70] generando "verdaderos proyectos de intervención comunitaria en los territorios" (Imbernón, 2013, pág. 57), en las escuelas.

3. Ponerse en marcha para hacer fecundo el oficio. Las preguntas como punto de partida.

Como he venido dando cuenta, esta investigación ha estado movida desde un comienzo por cierta incomodidad que venía notando no solo en mi vivir, sino con el mundo en general; incomodidad que era cada vez más insostenible y que –posteriormente- tanto el estallido social de mi país como la pandemia por el covid-19 se encargaron de dejarlo en evidencia con mayor profundidad y alcance. Algo tenía que hacer, el malestar, la culpa, la vergüenza y el sinsentido estaban allí, asechando día a día y en aumento por sentirme parte de esa cultura que reduce vidas, que reduce las vidas de tantas profesoras, profesores, niñas, niños y adolescentes cada vez que acataba las lógicas de un sistema que vela más por el sostenimiento de un mercado económico global antes que por el sostenimiento de un mundo común y las vidas que lo componen. Si bien había indicios de eventuales mejoras, como la entrada en vigencia de la Ley de Desarrollo Profesional Docente, esto parecía más bien un espejismo ya que el escenario en nada cambiaba –o muy, muy poco- es decir, la estructura educacional chilena continuaba inamovible.

Antes que abandonar opté por emprender una búsqueda en el intento de encontrar aquello que me permitiera sostenerme en el oficio e intentar también, de alguna manera,

[69] De hecho la misma ley se refiere a lo colaborativo en su condición de técnica: "Los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional. Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de **técnicas colaborativas** con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa" (MINEDUC, 2016, Art. 1, Nº12).

[70] Porque somos como profesoras, profesores, niñas, niños, adolescentes y jóvenes, vidas que se viven cada día, cuerpos que se habitan cada día, vidas en busca de sentidos, vidas haciéndose, produciéndose día a día, sin pausas. Y, en consecuencia, somos también vidas que se agotan cada día más, cuerpos limitados que enferman, vidas vacías, vidas consumiéndose día a día sin pausas ni retornos. Vidas y cuerpos que no esperan a que las cosas estén mejor para continuar viviendo, para continuar habitando; vidas y cuerpos que así como se producen, también se consumen en el acto de vivir día a día. Un día más es, a la vez, un día menos.

en cuanto adulta responsable de las generaciones más jóvenes, enmendar[71] esa educación que en adelante pondría a su disposición. Me preguntaba si en algún lugar existía una educación, una escuela que sí se preocupara verdaderamente por las vidas de las personas y cómo las profesoras y profesores vivían su propia formación permanentemente a lo largo de su propio ejercicio profesional o cómo durante el ejercicio del oficio, la escuela contribuía a la formación permanente del profesorado procurando que crecieran en el oficio, que crecieran en vida, en curiosidad, en inteligencia en rebeldía e intervención. Y, en consecuencia, posibilitaran eso en sus estudiantes. Tenía claro que de ser así, esta formación no se restringía a un par de gotas en el océano, sino que algo más debía haber.

Me preguntaba acerca de qué condiciones generaba la escuela para que sus profesoras y profesores pudieran continuar realizando su tarea educativa favorablemente para que tanto ellas y ellos como las niñas, niños y jóvenes continuaran creciendo, teniendo vidas cada vez más fecundas, aprendiendo, explorando, conociendo. Me preguntaba qué sucedía en cada maestra y maestro para que algo les llegase a formador o trans-formar. Anhelaba poder conocer algún caso, deseaba estar allí para mirarlo cercanamente, poder aprender y dejarme re-encantar e inspirar por este. Durante los últimos años de ejercicio del oficio me sentía necesitada de *un tipo de formación* que me permitiera poder reencantarme con este, que me diera nuevos aires y nuevos sentidos; de hecho esta tesis constituye ese intento formativo de reencantarme y optar nuevamente por este oficio.

Intuía que visitar otras escuelas, ser testigo de otras formaciones, de otras relaciones, mirarlas, estudiarlas, dejarme decir y aprender por estas me iba a permitir esto que estaba anhelando. Bajo esas circunstancias, bajo esos continuos cuestionamientos, fue gestándose en mí la idea de investigar acerca de la formación permanente, deseaba conocer de primeras cómo las profesoras y profesores de esas escuelas (que le dan más vida a la vida) vivían la formación permanente mientras ejercían su oficio diariamente o cómo la escuela contribuía a la permanente formación docente a la vez que se ejerce el propio oficio.

Decidida a indagar en ese ámbito opté por postular a una beca chilena para estudios de doctorado en el extranjero. El hecho de ser en el extranjero no era tanto porque pensase que en mi país no existía aquella escuela que deseaba visitar para investigar (estudiar, conocer, mirar, sentir, vivir), sino más bien porque me permitía dedicarme 100% a los estudios y ser estos 100% financiados por la beca. Por tanto podría compatibilizar estudios con vida familiar. De haber optado por la beca de estudios doctorales en Chile ello habría sido imposible. En primer lugar porque los programas doctorales que podían ser financiados por la beca estaban en una región distinta de la que yo habitaba (geográficamente estaban lejos), el programa mismo me exigía presencialidad todos los días y por largas jornadas en aquella región (con una hija e hijo pequeños no era una opción que pudiera siquiera plantearme) y, los programas no lograban ser financiados 100% por la beca, por lo cual un porcentaje importante de este debía financiarlo yo, siendo esto una barrera económica importante por las bajas remuneraciones docentes y

[71] "Donde haya un árbol que plantar, plántalo tú. Donde haya un error que enmendar, enmiéndalo tú. Donde haya un esfuerzo que todos esquivan, hazlo tú. Sé tú el que aparta la piedra del camino, el odio de los corazones y la dificultad en los problemas" (Gabriela Mistral en "El placer de servir" [manuscrito]. Disponible en http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/623/w3-article-139303.html). Lejos de quedarme anclada en la culpa, sentía que debía hacerme cargo de lo que me estaba sucediendo porque directamente repercutía en lo que les estaba o podía suceder también a las y los estudiantes con los cuales diariamente me relacionaba en la escuela.

porque, además, los programas de doctorado exigían dedicación exclusiva lo cual impedía simultáneamente trabajar.

Estando en el extranjero, en Barcelona específicamente, comencé la búsqueda de aquella escuela que anhelaba visitar y mirar de primeras. Buscando y buscando me encontré con unos reportajes en internet acerca de una escuela de la ciudad que tanto padres, estudiantes como profesorado la valoraban muy positivamente. Un padre de familia decía lo siguiente acerca de la escuela:

> La manera en que este cole, esta escuela, aborda la enseñanza a los niños me parece fantástica. Porque denota un trabajo conjunto entre profesorado y padres de familia que tienen como única meta que los niños no solamente vengan a estudiar, sino que se la pasen bien, que se sientan felices, se sientan parte de un grupo, de una familia más aparte de la que tienen en casa. (Padre de la escuela, 2017)

Además del padre, también un maestra, muy conmovida, señalaba:

> A mí, el proyecto de [nombre de la escuela] desde el primer día me ha enamorado. Y más como maestra de educación especial porque estoy acostumbrada a trabajar muy sola; la educación especial antes era muy solitaria. Y aquí en cambio, soy una más del equipo. Por los pasillo todo el mundo [me llama] `¡Ester, Ester[72]!´. Como hago grupos interactivos en toda la escuela soy una más del equipo. Los tutores cuentan mucho conmigo a la hora de evaluar, de hablar de cualquier niño que preocupa. Y es que no es «el niño de educación especial», sino que es «nuestro» niño. Es mágico. Ahora no me imagino estar en otra escuela que no sea [esta]. Me sería muy difícil volver a la ordinaria como yo la entendía antes de llegar a [esta escuela]. No me imagino sacar a un niño de clase… es que me emociono al hablarlo. No me imagino trabajar sola con el niño de educación especial porque yo no tengo una varita mágica para ayudar a aquel niño, sino que es un trabajo de toda la comunidad. Las palabras que quiero decir [la profesora habla muy conmovida y con su voz entrecortada por la emoción que le embarga] es que no me imagino fuera de este proyecto. (Profesora de la escuela, 2017)

Al ver aquel pequeño reportaje y otros videos acerca de esta escuela me preguntaba: ¿qué es aquello que sucede en ese lugar que las personas tienen el deseo profundo de permanecer allí y no de arrancar como me sucedía a mí?, ¿qué sucede en aquella escuela que las personas que a ella acuden, al parecer, crecen en vida, disfrutan de estar allí?, ¿qué sucede en ese centro escolar que las personas que acuden contagian los deseos de estar allí, conmueven, transmiten una vitalidad que no lograba sentir en mí misma, ni en las escuelas en las que trabajaba ni en el discurso educativo oficial de mi país?, ¿qué sucede en esa escuela que ha posibilitado que una maestra transforme completamente el modo de concebirse a ella misma? En eso que la profesora de educación especial compartía, ¿algo tenía que ver la formación permanente del profesorado? De ser así, ¿qué era eso?, ¿cómo la formación permanente contribuía a ser una profesora con tal nivel de conmoción por el oficio como lo estaba siendo ella? Especialmente al aproximarme a la experiencia de aquella profesora mediante ese corto reportaje, me preguntaba qué fue lo que le sucedió

[72] Nombre ficticio

para que llegara a aquel estado de compromiso y sentir hacia la escuela, con las criaturas, con sus colegas, con el oficio.

En esa profesora era evidente una fuerza vital interior que conmovía y que al parecer había sido gestada con la llegada y permanencia en esa escuela en particular, ya que no se veía fuera de ese lugar, fuera de ese proyecto educativo. Me preguntaba, en relación a esa fuerza vital interior, ¿acaso hay algo, acerca de la educación, la escuela y la formación permanente, que estamos olvidando? Al ver a esta profesora más se intensificaba algo que venía intuyendo: que la formación tenía que ver con algo interno, invisible si se quiere, no solo con acciones externas, observables, cuantificables y medibles. Comenzaba a agudizarse algo que hace un tiempo atrás venía dándole vueltas: que, como docentes, en nuestra formación entran en juego aspectos o dimensiones muy olvidadas como la sensibilidad, el deseo o el amor, pero no como algo accesorio que hay que estimular para realizar alguna acción que no es de nuestro interés, preocupación o responsabilidad, sino como algo mucho más profundo pero que no lograba visualizar con claridad en medio de la sobrecargada vida docente chilena.

Al conocer aquella escuela vía remota, por internet, comencé a indagar más acerca de ella, esa era la escuela y el grupo de profesoras y profesores que quería visitar para emprender el camino de la tesis doctoral, para ver de primeras cómo el profesorado vivía la formación permanente cotidianamente en su lugar de trabajo, cómo esto que vivían les afectaba o qué les pasaba con ello, cómo su oficio variaba con eso que les pasaba, con eso que vivían, quería saber qué sentido tenían estas vivencias para ellas y ellos, qué importancia tenía para un buen ejercicio del oficio.

Además de lo anterior, anhelaba aproximarme más íntimamente a eso de la formación en cuanto fenómeno, mirarlo con mayor minuciosidad y con otros ojos para intentar distinguir sus rasgos propios, es decir, llegar a distinguir qué elementos resultan imprescindibles para que algo pueda ser calificado como formación. Este último deseo fue gestándose con más fuerza luego del encuentro con las lecturas de la profesora argentina Marta Souto y el profesor francés Gilles Ferry en quien ella basaba su pensamiento (entre otros). Con sus lecturas por primera vez, en el ámbito pedagógico, tuve la oportunidad de aproximarme a la formación no como algo exterior a la persona, sino que como un movimiento también interno; en palabras de Ferry (1991) "como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias" (pág. 50). Y, en palabras de Souto (2016), como "dinámica de transformación en el sujeto docente, como búsquedas de formas nuevas para cumplir ciertas tareas para actuar en el campo profesional de la docencia" (pág. 18). En ambos sentidos, la formación era entendida como un trabajo de la persona sobre sí misma que se posibilita por las mediaciones u oportunidades con las que se cuente, pero no se limita a estas últimas.

A partir de este encuentro me propuse mirar de cerca algún proceso de formación desde esta mirada centrada en la persona del profesorado. Por ello opté, primeramente por acudir a una escuela donde el profesorado, a la vez que ejercía su oficio, tenía la posibilidad de continuar creciendo, fructificando, aprendiendo, transformándose. Y el primer intento sería acercarme a esa escuela que tanto interés y conmoción me causaba.

Además de lo anterior, me interesaba poder aproximarme lo suficiente a esa *«dinámica de transformación»* para intentar distinguir esos elementos que la hacían posible. Poco a poco fui comprendiendo la complejidad de esta aproximación: poder llegar a dimensiones difícilmente sondables en un breve plazo. Por ello, fuertemente influenciada por la investigación fenomenológica hermenéutica desarrollada por Max van Manen, opté también por incorporar en esta investigación tres relatos de experiencias de (trans) formación durante el desempeño del oficio. Dos de esas experiencias corresponderían a docentes chilenos que vivieran su oficio con un alto nivel de compromiso y esperanza especialmente en escuelas públicas; la tercera experiencia correspondería a una pieza cinematográfica que trataba el tema de la formación precisamente en cuanto proceso humano, transformativo.

Para mí esto resultaba imprescindible, sondear en esa dimensión que por ser menos evidente ha ido quedando en la invisibilización al menos en nuestro sistema educacional chileno, pues creía que era uno de los grandes fallos con el cual partían esas *formaciones* que *nos daban* en las escuelas en las que trabajaba. Creía que solo entendiendo verdaderamente (o haciendo el intento) qué es la formación, los *formadores externos* y equipos directivos estarían en mejores condiciones de poner a disposición del profesorado, instancias que favorecieran esa *dinámica de trasformación de la persona*.

3.1. Relevancia de una investigación con estas características

Por lo narrado anteriormente, tenía la convicción que esta investigación era necesaria y relevante a nivel social. El estallido social y luego la pandemia se encargaron de ratificarlo. La incomodidad por un sistema nacional y mundial que va contra la vida en pos del sostenimiento de un sistema económico excluyente y opresivo nos forzó, como sucede con las crisis, a pensar lo educativo y todo lo que con ello se relaciona: nuestro rol docente, las relaciones que nos estructuran, la formación docente, los saberes que requerimos y ponemos a disposición de nuestras y nuestros estudiantes. Esta investigación posibilitaría, como profesorado, cuestionarnos, repensar y replantearnos eso de la formación docente continua o en servicio en estos nuevos escenarios.

Lo anterior posibilitaría que las personas involucradas en desarrollar mediaciones o acciones de formación para el profesorado se replantearan también su quehacer atendiendo lo profesional no desde una mirada reducida que niegue las dimensiones invisibles e incalculables de todo proceso de (trans)formación, es decir, que atienda a lo formativo sobre todo como algo humano y orgánico, que tiene que ver con la carne, con el cuerpo, con lo que le pasa a quienes habitan en esos cuerpos y que no se reduce a un intelecto, sirviéndose de un cuerpo, que espera ser capacitado.

Esta investigación podría posibilitar también más que a buscar respuestas en sus quehaceres como formadores, realizarse preguntas que les permita vivir su oficio y favorecer el de otras y otros con mayor profundidad y sentido. Preguntarse, por ejemplo, ¿esta mediación o acción formativa, contribuye a una verdadera transformación personal y profesional del profesorado que se manifieste en nuevas formas de enseñar o será que solo se focaliza en lo externo, en las manifestaciones?, ¿estas mediaciones toman en cuenta el tiempo, espacio y garantías necesarias para lograr una transformación personal y profesional en estas condiciones escolares y territoriales determinadas?, ¿estas

mediaciones están desarrolladas bajo una perspectiva simple y lineal de la educación o la considera desde la complejidad, esto es, tomando en cuenta los diversos factores que influyen en la enseñanza y, por ende, en la formación del profesorado?

Además de lo anterior, esta investigación podría contribuir también a interpelar-afectar a profesoras y profesores en ejercicio, incluida a mí, tanto para desarrollar un hacer profesional más meditativo y sensible a las vidas que en los contextos escolares y formativos nos encontramos; como para que resignifiquemos lo que habitualmente hemos comprendido como formación permanente y, de este modo, potenciarla y exigirla al dejar de considerarla como una carga administrativa, asumiendo una mirada más pedagógica, reivindicativa y próxima al derecho (o incluso a la justicia, ya que para que los estudiantes aprendan, es necesario también que nosotras y nosotros, el profesorado, continuemos aprendiendo, especialmente en contextos sociales y escolares adversos).

En las dinámicas escolares cotidianas una comprensión de la formación permanente en esa dirección podría ser catalizadora de actitudes docentes más exigentes, críticas y complejas, donde la exigencia para contar con garantías (espacios, tiempos, relaciones, organización) que nos permitan aprender o crecer diariamente constituya una faceta esencial de nuestro ser docente y no aceptar sin más que esto sea una decisión que dependa de otras y otros.

Finalmente, esta investigación podría constituirse como una instancia formadora también para aquellas y aquellos docentes que decidieran ayudarme a mirar la formación convirtiéndose en eso que en las investigaciones le llaman sujetos participantes que no es otra cosa que encontrarnos para mirar juntas y juntos parte de sus vidas, encontrarnos para conversar, dejarnos decir y escucharnos recíprocamente acerca de nuestras trayectorias laborales-formativas para pensarlas, repensarlas y dejarnos aprender por estas.

3.2. Pretensiones iniciales y preguntas orientadoras de esta investigación.

La principal pretensión de esta investigación –u objetivo si se prefiere- ha sido el *«aproximarme a una comprensión de la formación permanente del profesorado en ejercicio -o servicio- desde una mirada centrada en la persona»*, lo cual suponía centrarme en el estudio de la experiencia de formación que docentes en servicio tenían la oportunidad de vivir en su lugar de trabajo, su escuela.

Para ello, acudiría a una escuela donde la formación no se limitara a la realización de cursos estándares, sino donde el aprender fuera concebido ampliamente como una oportunidad buscada intencionalmente también para otras y otros miembros de la comunidad educativa y no solo para las y los estudiantes.

Al acudir a una escuela con esas características, es decir, entendida como un espacio reconocido como educativo también para el profesorado, buscaría –en primera instancia- "ver qué de lo que allí ocurre y se vive constituyen realmente experiencias [formativas, formadoras o (trans)formativas] para (…) [el profesorado de aquella escuela]" (Contreras, 2013, pág. 241). Luego, para intentar dilucidar aquello que realmente constituye una experiencia formadora para el profesorado, indagaría en cómo aquello que viven se convierte en una experiencia o, dicho de otra forma, qué hace o provoca en la persona docente aquello que ha vivido, lo cual supondría detenerme a observar cómo eso que han

vivido les afecta o transforma (ya sea a nivel personal, profesional e institucional) y qué sentidos e importancia pedagógica les otorgan a esas experiencias de formación.

Finalmente, para lograr distinguir algunos rasgos propios o elementos que resultaban imprescindibles para que un proceso formativo docente pudiera ser calificado como tal, además de tomar prestada las experiencias de formación de dos docentes chilenos que vivieran su oficio con un alto nivel de compromiso y esperanza especialmente en escuelas públicas, como señalé antes, tomaría prestada la tercera experiencia del ámbito del cine ya que por su sensibilidad perceptiva e intuitiva posee el potencial de permitir intuir algunos aspectos del fenómeno de estudio (Van Manen, 2016) más difíciles de distinguir fuera de este medio, entendiendo que la formación transcurre no solo desde lo formal, sino también "por terrenos sutiles y misteriosos" (Contreras, 2013, pág. 242). Específicamente la experiencia sería tomada de la película "Una pastelería en Tokio" dirigida por Naomi Kawase (2015).

Del siguiente modo fueron sistematizados los propósitos u objetivos de la investigación:

Aproximarme a una comprensión de la formación permanente del profesorado en ejercicio -o servicio- desde una mirada centrada en la persona

A partir de:

Identificar esas vivencias o ver qué de lo que allí ocurre y se vive constituye realmente experiencias formativas, formadoras o (trans)formativas para el profesorado de la escuela.

Interpretar esas vivencias u observar cómo eso que viven les afecta o transforma (ya sea a nivel personal, profesional e institucional) y qué sentidos e importancia pedagógica les otorgan a esas experiencias de formación.

Distinguir de esas experiencias algunos rasgos propios o elementos que resultaban imprescindibles para que un proceso formativo docente pueda ser calificado como tal

Para emprender el camino de búsqueda, debía poder plantearme aquellas preguntas que de mejor modo me permitieran aproximarme a la formación vivida por las profesoras y profesores, a la formación como experiencia vivida (Contreras & Pérez de Lara, 2013) lo cual significaba centrarme:

> en las cualidades de lo que se vive: acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones; lo que se vive, además, sucede siempre en un cuerpo sexuado; por todo lo cual, situarse desde la experiencia supone también la posición subjetiva: la forma en que es experimentado, sentido, vivido por alguien particular; lo que hace que sea una experiencia para alguien; lo que le mueve y le conmueve en esa vivencia, lo que le da que pensar o le remueve en su sentido de las cosas. Tiene que ver con las dimensiones del vivir en donde tu ser íntimo está implicado, y en cuanto tal, están implicadas las múltiples dimensiones del existir. Sentimiento, emociones, razón, no están disociados […] (p. 23)

Teniendo en cuenta lo anterior, las preguntas planteadas para orientar la investigación, después de varios intentos y modificaciones, fueron:

1. **¿Cómo viven los profesores la experiencia de formación permanente en la escuela en la que se desempeñan?**

a. ¿Qué de lo que sucede en la escuela, y además es destacado por las y los profesores, posee el potencial de ser formativo para ellas? ¿Cómo lo viven las y los profesores o qué les pasa con eso que pasa en la escuela (experiencia)?

b. ¿Qué hace que aquello que les pasa a las y los profesores durante el ejercicio de su oficio en la escuela sea una experiencia formadora?

c. ¿Qué huellas deja esa experiencia formadora (eso que les pasa)? O ¿Qué posibilita esa experiencia formadora (aquello que les pasa)?

2. ¿Qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso o una experiencia formadora pueda ser calificada como tal?[73]

a. ¿Cuál es la naturaleza de la experiencia de formación docente?

b. ¿Cómo actúa una experiencia formadora en las y los profesores en servicio?

c. ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que una experiencia formadora tenga lugar en la persona?

d. ¿Cuál es la importancia de las experiencias formadoras para el ejercicio docente?

[73] En lugar de referirme a los «rasgos propios» de la formación, tras la lectura de "Del extraño al cómplice" del profesor Mèlich, opté por referirme a los «elementos que resultan imprescindibles» porque permiten una mayor claridad de aquello que se quiere observar o percibir de la formación como experiencia vivida.

CAPÍTULO SEGUNDO:
SOBRE EL CAMINO TRANSITADO EN ESTA INVESTIGACIÓN

Comentaba en el inicio del capítulo anterior, que las preguntas fueron el motor de la búsqueda que emprendí cuando decidí investigar acerca de la formación docente continua. Estas, además de llevarme a mirar más profundamente aquello que estaba viviendo, su relación con un contexto social mayor y su relación con la formación docente continua o permanente, en un segundo momento me llevaron a cuestionarme acerca del modo de aproximarme para mirar el objeto o fenómenos de estudio. No solamente a cuestionarme sobre algún método, técnica o estrategia específica para aplicar, sino –en un primer momento- a las herramientas conceptuales con las cuales mirar o intentar entender la formación.

Luego, fue necesario que me cuestionara respecto a la actitud y modo de mirar, es decir, las herramientas metodológicas, inscribiéndome en una tradición que mira narrativamente la vida, particularmente, la vida educativa. A partir de aquí fui vislumbrando los posibles modos de obtención de material experiencial, de tratar con él o de dejarlo hablar, de pensar con él para intentar acercarme al fenómeno de la formación docente permanente. De estos aspectos doy cuenta en el presente capítulo.

1. ¿Y el marco teórico o referencial? Algunas consideraciones sobre las herramientas conceptuales

En *Modos de ver*, John Berger (2016) señalaba que el modo en que vemos las cosas está afectado por lo que sabemos o creemos de estas y que solamente aquello que miramos es lo que vemos. Aquella afirmación de Berger (2016) llevada al ámbito de la formación docente continua implicó que me cuestionara ¿qué es aquello que sé y creo acerca de la formación que hace que la vea o conciba de un determinado modo? Más aún, cuando me propuse mirar más profundamente la formación docente continua, ¿qué es lo que buscaba cuando miraba?, ¿hacia dónde se iría mi mirada? Ese modo de concebirla, de mirarla basada en mis conocimientos y creencias, ¿me permitía expandir mi comprensión acerca de esta o la reducía?

¿Qué más se ha sabido acerca de la formación docente que me podría disponer para una relación más adecuada e íntima con esta? Como señala Max van Manen (2003) a veces, el problema en una investigación no es que sepamos muy poco acerca del fenómeno (u objeto) de estudio, sino que sabemos demasiado. El problema de ello –como señala el mismo autor- es que estos conocimientos que damos por hecho nos predisponen a realizar interpretaciones apresuradas: como ya se ha dicho mucho acerca del fenómeno, entonces es común encontrarnos con estudios o textos especializados como artículos y libros académicos que antes de llegar a plantearse una comprensión de lo que significa el fenómeno, lo que hacen es remitirse a dar indicaciones de acción, sugerencias de planificación y/o de solución de problemas. Pero ¿y si la misma comprensión del fenómeno se basa en presuposiciones equivocadas o tan solo proviene de diferentes dominios de realidad y, por tanto, intentan explicar diferentes aspectos de la praxis del vivir (Maturana, 2020)?

Una de las dificultades con las que me encontré cuando comencé a preguntarme por la formación docente continua, no fue tanto que no supiera de esta, sino que sabía mucho desde un cierto punto de vista educativo que es al cual me referí en el primer capítulo que entiende la formación como actuaciones, mediaciones o actividades, como un asunto

externo a la persona; ese era el punto de vista asumido principalmente desde los discursos y políticas educativas de mi país. Sabía que para poder ver mejor, debía cuestionarme estas presunciones implícitas para evitar encontrarme con hallazgos engañosos que solo corroboran ese punto de vita inicial e intentar conocer otros modos de entender el mismo fenómeno como un modo de abrir o expandir mi mirada.

Como respuesta a este requerimiento investigativo, realicé el ejercicio de analizar las presuposiciones o concepciones acerca de la formación docente permanente bajo las cuales solemos orbitar en la actualidad y de las que fui dando cuenta en el capítulo primero de esta tesis. Tras realizar este ejercicio, de lo primero que me percaté es que la mayor parte de los trabajos académicos sobre formación docente continua o permanente no se detienen en el análisis de la noción misma de «formación», en su significado y el sentido en el contexto docente. Esta palabra más que analizada es empleada, se parte desde el supuesto que ya se entiende a qué se hace referencia con esta acepción y que ese entendimiento es generalizado; o sea, en palabras de la profesora Ana Arévalo (2013), se suele hacer un "uso irreflexivo del acervo conceptual disponible" (págs. 190-191).

Yo misma caí inicialmente en ese uso irreflexivo del concepto formación. Cuando esta investigación o estudio comenzó a gestarse, me interesaba mirar eso de la formación continua o permanente del profesorado en ejercicio en su propio lugar de trabajo. Tenía clarísimo que buscaba conocer alguna experiencia de formación continua para aprender de esta y luego poder replicarla en la escuela donde posteriormente trabajara, ya que las instancias de formación vividas por mí en las escuelas hasta ese momento se caracterizaban por carecer de sentido e importancia para mi hacer docente. Este deseo me planteaba dos cuestiones de las cuales debía hacerme cargo: primero, buscar y encontrar esas experiencias de formación de las cuales deseaba aprender; y, segundo, documentarla para poder trabajar sobre ella, es decir, mirarla atentamente, estudiarla y aprender de ella para, posteriormente, replicarla en los contextos en los cuales me desempeñara a futuro.

Movida por aquel interés y la búsqueda de formas para llevarlo a cabo, me encontré con el trabajo de «Sistematización de Experiencias» que en Latinoamérica venía desarrollando el sociólogo y educador popular Oscar Jara Holliday (2012; 2015; 2018). Este trabajo me pareció idóneo para lograr lo que buscaba, pero comenzaba a suceder que mientras más leía y me cuestionaba sobre el objeto de estudio, la formación, este se me volvía cada vez más difuso, sentía que cada vez sabía menos acerca de la formación y que el supuesto desde el cual partía se me venía abajo. Este supuesto era el mismo del que Gilles Ferry (1991) y Marta Souto (2016) alertaban, eso de homologar formación con actividades o mediaciones de formación.

En otras palabras, al buscar sistematizar experiencias de formación, estaba dando por supuesto que entendía de antemano qué era la formación y, por tanto, solo debía reconocer una actividad formativa que quisiera sistematizar. O sea, estaba cayendo en ese "uso irreflexivo del acervo conceptual disponible" (Arévalo, 2013, págs. 190-191). El peligro de ese uso irreflexivo lo expresa muy bien Chantal Maillard (2021):

> Y es que las palabras no son inocentes, llevan un lastre. Cuando pensamos lo hacemos con palabras que lo acarrean, tal como hablamos pensamos y tal como pensamos actuamos. De modo que dependiendo de las palabras que utilicemos, así será nuestro mundo y si queremos mejorar lo presente hemos de tener cuidado con las palabras. (min. 7`:15``)

Tener cuidado con las palabras, en este caso debía tener cuidado con aquello que estaba acarreando cada vez que utilizaba la palabra *formación*. Ese uso irreflexivo que estaba haciendo me estaba impidiendo poder pensar por mí misma y de una manera más profunda eso de la formación. Además no me daba cuenta que con ese uso irreflexivo estaba contribuyendo a perpetuar una idea de formación de la cual no era consciente así como de sus implicancias últimas que, hasta ese momento, me causaban tanto malestar y contrariedades en mi oficio.

Esto que Gilles Ferry (1991), Marta Souto (2016) y Ana Arévalo (2013) advertían me hizo mucho sentido ya que, de alguna manera, cuando me planteaba conocer y sistematizar alguna experiencia de formación docente en la escuela sentía un cierto vacío, sentía que algo no estaba considerando, intuía que eso de la formación era algo mucho mayor, algo más amplio o más profundo que una instancia o actividad concreta eventualmente replicable, que era más lo que se me escapaba entre los dedos que lo que lograba capturar del concepto y de la práctica. En ese sentido, comenzaba a cuestionarme cómo sería capaz de sistematizar una experiencia de formación si ya no tenía claro qué era eso de la formación y necesitaba inexcusablemente poder replanteármelo, problematizarlo y abrirme a una conversación más profunda al respecto.

Esa inquietud que Ferry (1991), Souto (2016) y Arévalo (2013) despertaron en mí, me llevó a poner en cuestión los mismos supuestos en los que fundaba mis comprensiones y preguntas iniciales. Ya no solo me interesaba poder conocer de cerca, comprender y sistematizar alguna experiencia de formación docente en la escuela, sino –sobre todo- llegar a profundizar en qué es eso de la formación a partir de la experiencia de profesoras y profesores en concreto, necesitaba pensar esa palabra al filo o a ras de lo vivido para entender lo formativo como experiencia humana vivida. Necesitaba pensar la palabra a partir de aquello que verdadera y vitalmente era formativo o formador en la escuela para el profesorado, aquello que, por lo mismo, constituía una experiencia de formación en el propio lugar de trabajo. Necesitaba comprender qué hace que algo sea formador para las y los docentes en la escuela y no dar por hecho que algo lo es por el mero hecho de ser planeado por alguien que se dice formador de formadores o de profesores.

Estas nuevas preguntas dieron un giro importante en lo que respecta a la forma de conocer eso que buscaba ahora. Ya no partía de una concepción de formación predeterminada e irreflexiva por mi parte, sino que mi propia comprensión del fenómeno se estaba constituyendo en objeto de estudio. Me preguntaba cómo explorarlo sin imponer estos acervos conceptuales previos y fue en van Manen (2003) donde hallé algo de luz a este dilema que cada vez cobró más fuerza:

> ¿cómo se puede dejar de lado todo lo que sabemos sobre la experiencia que hemos elegido para su estudio? (…) Es mejor explicitar nuestros conocimientos, creencias, opiniones, implicaciones, presuposiciones y teorías. Intentaremos adaptarnos a los que ya teníamos asumido, no para volverlo a olvidar, sino para mantenerlo deliberadamente a raya o incluso revertir este conocimiento en contra de sí mismo, por así decirlo, exponiendo su carácter superficial y oculto. (pág. 67)

Sin habérmelo propuesto, de alguna manera ya había hecho este ejercicio cuando los propósitos de la investigación fueron pasando desde el reconocimiento de formaciones por documentar a la comprensión o profundización del misterio mismo de la formación. En ese proceso fui haciéndome consciente de mis propias presuposiciones acerca de la

experiencia que había elegido para estudiar. Además, en el mismo ejercicio de pensar e ir entendiendo el contexto social en el que se fue dando origen a esta investigación, fui dejando en evidencia los modos más institucionalizados y académicos de comprender el término.

El dilema se me planteaba cuando pensaba si debía profundizar en ciertas intuiciones que fueron tomando más relevancia con las lecturas de Gilles Ferry y Marta Souto. Es decir, si debía realizar un estudio más exhaustivo acerca de la formación desde otras miradas, corrientes de pensamiento o marcos conceptuales antes de intentar mirarla en la vida vivida de profesoras y profesores en su lugar de trabajo. Me preguntaba, si esto distorsionaría o no mi mirada. Finalmente opté por no hacer esta profundización conceptual antes del trabajo de campo, sino solo en la medida que lo fuera requiriendo el mismo ejercicio de pensamiento que implica indagar algo, es decir, poder pensar mejor con la ayuda de otras y otros. Un ejemplo de esto es el lugar del silencio.

Durante todo el trabajo de campo, es decir, mientras me relacionaba directamente con un grupo de profesoras y profesor en su lugar de trabajo, fui dándome cuenta que el silencio, un tipo de silencio en particular era recurrente en esos encuentros. Desde el marco conceptual a partir del cual se entiende la formación en las políticas y discursos educativos de mi país, este silencio no habría tenido importancia porque ni siquiera se le considera. Sin embargo, lo que estaba viendo me decía que eso era importante en este grupo de profesores así que tuve que abrir un espacio de pensamiento con eso que estaba aconteciendo y solo después de intentar mirarlo yo, de poder mirarlo con el grupo de profesores, solo después recurrí a otros marcos conceptuales que me ayudaran a pensar mejor con eso que estaba aconteciendo. Y sucedió que esas ayudas las fui encontrando en marcos conceptuales o en lecturas que invitaban a otras formas de mirar lo educativo, lecturas o miradas que suelen ser excluidas del mundo de la educación institucionalizada contemporánea.

Solo después de realizado el ejercicio anterior, me permití poder ahondar en estas miradas porque necesitaba darle un contexto mayor a esos modos de mirar. Así, durante el último tiempo del proceso de investigación fui profundizando en la formación; esta profundización solo ha sido convocada en este informe en la medida que lo acontecido o más bien, en la medida que lo narrado acerca de lo vivido lo fue requiriendo. Es decir, recurrí a este conocimiento formalmente dispuesto en la medida que me ayudaba a comprender mejor la vida misma mediante la reflexión que siempre es posterior a la vida vivida (van Manen, 2003; Costa, 2018).

Si bien no fui tan osada como para llegar a encarnar un proceso de *personalización de la metodología* que propone Saville Kushner (2020) que consiste en que cada estudiante de doctorado pueda tomar el reto de desarrollar metodologías personales (o su propia metodología) siguiendo nada más que principios orientadores[74], en este proceso de investigación pude permitirme (con el apoyo incondicional de mi profesora tutora) ese arte de perderme al que se refiere Rebecca Solnit (2020), desprendiéndome de ciertos mandatos institucionalizados o prescindiendo de estrictas reglas para dar lugar a aquellas corazonadas que me llevarían a probar otros caminos (Sierra-Nieto, 2013) aunque a veces

[74] Dicho con sus propias palabras: "propongo que los estudiantes no deben ni leer metodología, ¡ni leer! Porque eso les quita la responsabilidad de creatividad, de dar forma a su propio viaje, de descubrir su propia metodología" (Kushner, 2020, min. 48`:42`` - 49`:09``)

pareciera estar dando vueltas en círculos. En ese sentido, una investigación, esta investigación en particular, más que apoyarse en certezas y buscar certezas, se ha parecido más a una búsqueda de indicios, de pistas que seguir para hallar algo del cual mucho desconocía, de un conocimiento o un saber que anhelaba como necesidad existencial. De un conocimiento o saber que

> es un vínculo, siempre en movimiento, una relación que nace en la curiosidad del sujeto, en el deseo por conocer y que lleva a una búsqueda constante, a un proceso activo de conocer, a un "conocimiento". Es un vínculo que pone en juego una emoción peculiar. No es solo proceso cognitivo, es emoción que genera en el vínculo la posibilidad del conocer (Souto, 2016, pág. 34).

Esta investigación me fue invitando a cuestionar los modos convencionales para conocer, me fue invitando a cuestionarme mi propia relación o vínculo que anhelaba estudiar. En ese sentido, como afirma van Manen (2003), investigar se estaba convirtiendo en un cuestionamiento del modo en que estaba experimentando el mundo. Necesitaba hacerme cargo de las palabras, del modo como relacionarme con ellas, especialmente hacerme cargo del uso que daría a la palabra formación durante todo el proceso. Y optar por que ese vínculo no estuviera condicionado por la autoridad de un marco conceptual previo fue una elección que aunque me costó tomarla, cuando logré hacerlo, me proporcionó cierta calma interior porque pude dar continuidad o mantener viva la relación entre intencionalidades y acciones (Kushner, 2020).

Aquella búsqueda fue un proceso más a tientas – como expresa Asunción López (2013)- que claro y directo. No obstante, fui comprendiendo que este sería uno de los costos asumidos por embarcarme en una investigación de naturaleza cualitativa que, incluso antes que «*comprender*», lo que busca es «*intentar* comprender» como señala Elliot Eisner (1998). Intentar, antes que comprender ¿y por qué? Porque tratándose de una investigación que busca entrar al mundo interior de la persona, que busca conocer algo que habita o transcurre en la misma persona del profesorado, es decir, entrar en un complejo entramado de relaciones y experiencias[75] (Contreras & Pérez de Lara, 2013), fui asumiendo que sus hallazgos nunca serían definitivos y completos. Es decir, jamás alcanzaría una comprensión única y definitiva del fenómeno o experiencia a investigar, esta siempre sería contextual y singular. Fui asumiendo que al investigar, lo que hacemos es prestar atención mediante un contacto o una relación íntima con aquello que deseamos conocer o intentamos comprender (Eisner, 1998), pero sabiendo que nunca lograremos comprender del todo, pues así como comprendemos lo que somos capaces de ver, a la vez no logramos comprender aquello que no somos capaces de ver. En otras palabras, comprender implica siempre un no comprender, un misterio, así como saber implica siempre un no saber (Garcés, 2020).

[75] Hay que recordar que al ver a esa profesora profundamente conmovida, era posible ver que esa escuela en la que trabajaba algo muy potente había provocado en ella y me interesaba poder saber qué era eso que había removido su interior, cómo su interior había sido removido y cómo fue sucediendo ese desplazamiento interior.

2. Acerca de las herramientas para ver, interpretar y analizar

Aquello que vemos además de ser afectado por lo que sabemos o creemos como expresó John Berger (2016), también lo es por las herramientas con las que contamos y empleamos para ver, para interpretar y analizar. Así lo expresan Elliot Eisner (1998) y Daniel Christian Wahl (2020):

> Qué buscamos, así como qué vemos o decimos, está influido por las herramientas que sabemos cómo utilizar y creemos que son adecuadas. (Eisner, pág. 18)
>
> El observador y sus métodos de observación afectan a lo que es observado. La realidad se muestra de maneras distintas dependiendo de la manera de pensar y de la manera de ver que utilizamos, y de los modelos mentales que usamos para encontrar un sentido a lo que observamos. (Wahl, 2020, pág. 82)

Esta estrecha relación entre lo que vemos y las herramientas que empleamos no es un asunto menor, ya que precisamente estas herramientas son las que especifican aquello que veremos de lo que nos proponemos mirar; sin hacer un ejercicio crítico de estas, es probable que la visión sea sesgada o que haya una pérdida de riqueza (Ripamonti, 2022). A raíz de los sondeos anteriores fue necesario explicitar estas herramientas con las cuales me acercaría a mirar el fenómeno de la formación docente permanente: ¿cómo son los modos de aproximarse o de ver la formación docente continua, es decir, con qué herramientas –metodológicas y conceptuales- nos aproximamos?

Cuando pensaba en cuál sería el modo más pertinente para acercarme a observar eso de la formación del profesorado en la escuela, en un principio dos fueron las inclinaciones a las que tendía mi pensamiento. Primero, si todo el malestar que venía sintiendo hace un tiempo atrás y que me movió a buscar mediante esta investigación un mejor modo de vivir el oficio se debía en una parte importante a cierta forma de entender la vida y sus procesos en términos mercantiles, instrumentales y su reducción a asuntos técnicos y controlables, entonces no podía bajo esa misma racionalidad y sus técnicas o herramientas intentar mirar algo que me parecía de una profundidad y un valor muy por encima de los parámetros de dicha racionalidad que, además de mi malestar, ha contribuido al malestar de toda una sociedad y la vida en general[76].

Entendiendo que la formación docente permanente que deseaba indagar tenía que ver sobre todo con el mundo interior de la persona del profesorado, con aspectos que no se dejaban ver claramente, sino solo por digresiones mediante caminos sutiles y misteriosos (Contreras, 2013), con mi mirada no quería reducir esta búsqueda al estudio de una serie de prácticas (o de buenas prácticas como se dice ahora) definidas de antemano o valoradas solo por una eventual correspondencia con cierto marco referencial hegemónico, aquel que dicta de antemano qué es aquello que es válido mirar y qué es aquello que se debe dejar fuera de foco. De alguna manera, necesitaba desprenderme de este modo de observar tan arraigado en mí y en las investigaciones en educación que en pos de lo instrumental, lo útil y lo evidenciable caían en una mirada restrictivamente analítica, separatista y controladora.

[76] El problema no es tanto ese tipo de racionalidad en sí misma, que puede ser necesaria en muchos aspectos humanos. El problema es cuando ésta se vuelve en hegemónica, en totalitaria, cuando esta permea cada ámbito de la vida humana y no humana. Cuando esta racionalidad al uso es excluyente de cualquier otra.

La segunda inclinación a la que tendía mi pensamiento estaba especialmente motivado por las sentidas palabras y gestualidades que dejaba ver la profesora de la escuela a la cual deseaba acudir para realizar esta investigación. Luego de ver a esa profesora profundamente conmovida al hablar de lo que supuso para ella llegar a esa escuela y lo difícil que sería verse en otro lugar, me decía a mí misma que la formación era algo que no podía ser tan simple de ver, no era algo tan evidente, fácil de captar por una racionalidad lógica, me parecía algo vivo, moviente, dinámico, difuso, de acceso más intuitivo porque veía en esa profesora una potencia, algo cuya fuerza había provocado ese estado en su persona.

Entonces, me preguntaba cuál sería el modo más adecuado para mirar algo de esa naturaleza, algo de lo que contradictoriamente sentía que conocía, o al menos sabía de lo que estaba hablando cuando hacía referencia al objeto de investigación, pero que a la vez me resultaba todo un misterio, fácil de escabullir, algo que sentía que debía mirar como si fuese la primera vez, algo que debía re-aprender y que con esta investigación buscaba volver a conocer porque en realidad me estaba dando cuenta que eso que conocía de la formación solo era la superficie, fácilmente alterable e incluso engañosa; sentía que debía cavar para poder realmente llegar a rozar siquiera su misterio.

Por lo anterior es que definir los aspectos metodológicos[77] de esta investigación no estaba siendo algo sencillo o al menos tan automático de esclarecer como imaginé en un comienzo. Más aún, es algo que fue construyéndose y re-construyéndose a lo largo de todos estos años y ese momento en el cual opté por un cierto tipo de investigación estuvo muy lejos de otorgarme una claridad plena acerca del cómo procedería la investigación. Más que obtener certezas del proceso, las dudas y los cuestionamientos fueron ampliándose. Ese momento en el cual opté por un cierto tipo de investigación solo fue el comienzo de una búsqueda acerca de lo metodológico que transitaba paralelo al desarrollo o puesta en práctica de la investigación acerca de la formación, en otras palabras, lo recursivo y reticular más que la linealidad es el modo en cómo fue gestándose esa búsqueda.

Hacerme consciente de la estrecha relación entre lo que vemos y las herramientas que empleamos para ello fue algo a lo cual no pude permanecer indiferente. Si quería mirar como de primeras para descubrir[78] algo que no había visto antes, entonces necesitaba emplear herramientas que me lo permitieran. Me fui dando cuenta que esos modos de investigar donde se tiende a separar para analizar no me permitiría ver adecuadamente. Esos modos no me permitirían ser fiel a la vitalidad propia de lo vivo -aunque parezca redundante- esos modos separan, pero luego no se encargan de unir lo separado o, si lo

[77] Por aspectos metodológicos no me refiero acá a aquellos aspectos que suelen entrar en el capítulo de una tesis convencional que lleva el mismo nombre, sino a todas las intenciones, decisiones y acciones que desde un inicio nos acompañan en el proceso de investigación o al camino de la investigación al cual se refiere Ana Arévalo (2013). Por tanto, eso que convencionalmente se denomina marco teórico o referencial, también forma parte de esa batería de decisiones que debemos tomar en el proceso para que este pueda seguir su curso, es decir, forma parte de los aspectos metodológicos, de los modos de mirar, desde dónde mirar, con qué enfoque, con qué palabras o herramientas conceptuales.

[78] Este descubrir no es aquel que hace referencia a algo que antes no se conocía y ahora se conoce por primera vez como los descubrimientos, por ejemplo, de la colonización. Descubrir significa acá algo que para mí resulta nuevo y solo es posible que esto sea así habiendo vivido yo misma la experiencia de aquello que se descubre y no de lo que otros han dicho o han contado antes.

hacen, convierten lo separado artificialmente solo en entidades que han sido reunidas (artificialmente también) donde la relación que los une pasa a ser mera y volátil abstracción (Bortoft, 2020). De esa vitalidad propia de lo vivo, nada queda como expresan los siguientes textos de Goethe:

> Cuando reparamos en los objetos de la naturaleza, y en particular en los vivientes, deseamos tener una visión de conjunto de su ser y de su actuar, y creemos que podemos lograr mejor ese conocimiento mediante la descomposición de sus partes: en realidad, también este camino es apropiado para llevarnos a eso. Pues que la Química y la anatomía han contribuido a la comprensión de la naturaleza, no hacen falta muchas palabras a los amigos del saber para traerlo a su memoria. Pero estos esfuerzos analíticos, llevados siempre adelante, comportan también muchas desventajas. Lo que primeramente es un ser vivo se descompone en elementos, sin que sea posible después recomponerlo ni devolverle nuevamente la vida (Goethe, 2019 , s.p.)
>
> Quien quiere investigar y la Vida desentrañar, primero deja afuera el espíritu y exhibe solo la materia en la palma de su mano, lamentablemente falta aquella fuerza etérea" (Goethe citado por Kaplan, 2015, págs. 37-38).

¿Con qué herramientas acercarme para mirar algo esencialmente vivo? ¿Qué herramientas me permitirían mirar y pensar eso vivo sin caer en la descomposición o, lo que es lo mismo, sin quitarle su propia vitalidad o fuerza etérea? ¿Cómo evitar que el método aplaste al objeto? (Kushner, 2009). ¿Qué herramientas me permitirían ser capaz de apreciar la riqueza propia de lo vivo, de su diversidad y multiplicidad sin caer en la uniformidad? Volviendo a los propósitos y preguntas que me había planteado[79] y señalé en el capítulo primero, me preguntaba entonces, ¿qué herramientas me permitirían aproximarme a la formación permanente del profesorado en ejercicio centrándome en la persona, es decir, tal como se presenta en su propio vivir o, dicho de otro modo, en las cualidades de lo que vive cada una?

Si me había propuesto aproximarme a una comprensión (*intentar comprender* más bien) de la formación permanente del profesorado en ejercicio desde una mirada centrada en la persona, tenía que tener claridad sobre qué era aquello que iba mirar, al menos inicialmente porque toda indagación es moviente. Al hablar de una formación desde una mirada centrada en la persona tenía claro que no iría a mirar actividades formativas (o no solo eso), sino que *centrada en la persona* suponía mirar aquello que vivía el profesorado en su lugar de trabajo y cómo eso les repercutía provocando un cambio o desplazamiento en ellos o, dicho de otro modo, qué les pasaba con eso que pasaba y vivían en la escuela.

Chantal Maillard (2021) señalaba que cuando pensamos lo hacemos con palabras que tras de sí guardan un lastre, lo cual lo traduzco como que cada palabra puede abrir mundos mientras cierra otros; puede guardar en sí tanto posibilidades como límites, por consiguiente pueden abrir el pensamiento o cerrarlo, llevarnos por un camino o por otro. Tomando esto en consideración fue necesario comenzar una búsqueda de esas palabras

[79] Llegar a plantearme estos propósitos y preguntas orientadoras fue producto de un largo y continuo proceso de hacer, des-hacer y re-hacer. Más detalle de cómo fue ocurriendo este proceso lo expongo más adelante, pero es importante señalar acá que estos propósitos y preguntas orientadoras que en este momento presento son aquellos con los cuales finalmente me quedé aunque no exentos de futuras mejoras en su redacción.

que me permitirían poder aproximarme a esa mirada centrada en las cualidades de lo que se vive y en cómo se vive o cómo es afectada la persona. Esa búsqueda que si bien aquí la presento como si hubiese sido un proceso ordenado, casi lineal, vuelvo a aclarar que no fue así, estas necesidad fue surgiendo desde el inicio y de un modo confuso, lleno de vacíos porque hubo momentos en que quedaba sin palabras para nombrar o recurría a palabras que no comprendía del todo y solo fue esclareciéndose su sentido hacia el final de la redacción de este informe y, por tanto, este estuvo en constante re-escritura. Como se puede apreciar, este proceso de búsqueda y confusión acompañó todo el proceso de investigación.

Entonces, ¿con qué palabras o herramientas conceptuales poder aproximarme a esa mirada centrada en las cualidades de lo que se vive y en cómo se vive o cómo es afectada la persona? La *«Erlebnis»* o vida vivida y la *«Erfahrung»* o experiencia (vida significada) irrumpieron haciéndome sentido y orientando esta búsqueda del mirar y pensar.

2.1. Partir de la *«Erlebnis»* y mantenerme fiel a sus cualidades

Desde un comienzo deseé llevar a cabo una investigación que se interesase por las situaciones formadoras que profesoras y profesores *de carne y hueso* vivían en su cotidianeidad escolar. Situaciones cotidianas que, a la luz de la investigación fenomenológica y narrativa, ahora reconozco como *«erlebnis»,* o sea, como experiencia vivida, vida vivida y/o mundo de la vida (van Manen, 2003; van Manen, 2016; Ayala-Carabajo, 2017; Contreras & Pérez de Lara, 2013; Delory-Momberger, 2015)

Encontrarme con esta palabra alemana me abrió un mundo que asumí como punto de partida de la investigación: partir de las situaciones tal como nos ocurren a las personas de forma natural en nuestros propios mundos y no como las conceptualizamos o teorizamos (van Manen, 2003). Esto implicó que tuviera que prestar atención a aspectos de la vida vivida, de la vida cotidiana que por estar tan indisolublemente arraigados en nuestro modo de experimentar el mundo que, de tan cerca, dejamos de verlos, dejamos de tener conciencia de ellos:

> Érase una vez dos peces jóvenes que nadaban juntos cuando de repente se toparon con un pez viejo, que los saludó y les dijo: 'Buenos días, muchachos, ¿Cómo está el agua?'. Los dos peces jóvenes siguieron nadando un rato hasta que uno de ellos miró al otro y le preguntó: '¿Qué demonios es el agua?'» (David Foster Wallace citado por Becerra, 2014, párr. 1)[80]

Centrarme en lo que se vive, en sus cualidades implicaba prestar atención al mundo de la vida, ese que es "efectivamente intuitivo, efectivamente experimentado y experimentable, en el que discurre prácticamente toda nuestra vida" (Husserl en Ayala, 2011, pág. 19). Implicaba prestar atención al mundo de la vida tal como lo vivimos cotidianamente: "de un

[80] Ahora que me he encontrado con esta historia y con el libro de al cual hace referencia el artículo citado ("El agua que falta" de Noelia Pena), invito a pensar ese contexto al cual me referí en el capítulo primero de esta tesis como el agua en la que nadamos. Agua que según la autora del libro es el capitalismo que no logramos ver con claridad, que, aunque logremos nombrar los elementos que lo componen, obviamos o no comprendemos la totalidad que lo provoca (Becerra, 2014). Totalidad y causa que de alguna manera desconocemos, pero – cuan agua contaminada- vivimos en las propias carnes sus dañinos efectos.

modo corpóreo, relacional, enactivo, situacional" (van Manen, 2003, pág. 13), o sea, de un modo pre-verbal.

Tuve que preguntarme ¿qué era eso de que cotidianamente vivimos el mundo de un modo pre-verbal? Y fui haciéndome consciente de que nuestro acceso al mundo de la vida no es inmediatamente intelectual o conceptual, sino –como ocurre, por ejemplo, con la vivencia de nuestro entorno- "una compleja fusión multisensorial de numerosos factores que se perciben inmediatamente y sintéticamente" (Pallasmaa, 2019) como un todo. Así lo expresó el filósofo francés Maurice Merleau-Ponty (citado en Pallasmaa, 2019):

> Mi percepción […] no es una suma de datos visuales, táctiles y sonoros: percibo de manera total con todo mi ser: capto una estructura única de la cosa en cuestión, una forma única de ser, que apela a todos mis sentidos a la vez (pág. 20).

Un acceso, captación o experimentación del mundo que, aunque no seamos capaces de nombrar o no estemos conscientes de todos los aspectos que están interactuando o que entran en juego, de todos modos los vivimos. Nuestro cuerpo que es permeable se encuentra sumergido en la situación y esta lo traspasa inundándolo de sensaciones (como incomodidades), movimientos (por ejemplo, cuando nuestra piel se eriza, nuestros músculos se contraen o relajan, cuando nos recorre un escalofrío, nuestro ritmo cardíaco se acelera…), cambios de temperatura, entre otros.

Ese prestar atención a las situaciones tal como nos ocurren a las personas tal como lo vivimos cotidianamente, implicaba ser sensible a los existenciales -en palabras de van Manen (2016)- es decir, a las dimensiones constitutivas de la experiencia humana (Delory-Momberger, 2015) que son aquellas dimensiones mediante las cuales experimentamos el mundo: la corporalidad (¿cómo el cuerpo percibe, siente, toca el fenómeno u objeto de la experiencia?, ¿cómo vivenciamos el cuerpo en dicha experiencia?), la espacialidad (¿cómo vivenciamos en el espacio o cómo nos configuramos mutuamente?), la temporalidad (¿cómo vivenciamos el tiempo o el curso de la experiencia o cómo se inserta esta en el curso de nuestra vida?, la relacionalidad (¿cómo vivencio al yo y a los otro en la experiencia que estoy estudiando?, ¿cómo se vivencian las relaciones?, materialidad (¿cómo vivencio lo otro en dicha experiencia?, ¿cómo son vivenciadas las cosas?) (Delory-Momberger, 2015; van Manen, 2016).

Mirar, mirar y volver a mirar, pero con ojos limpios, libres de juicios. Pero, para ello, aprender a mirar. Esas eran mis primeras conclusiones. ¿Cómo mirar entonces, con qué actitud, para poder lograr ver estas dimensiones de nuestra vida vivida, para dar cabida consciente a esta multisensorialidad pre-verbal con las cual experimentamos el mundo? Sin dudas, dar cabida a esto en una investigación educativa no es tarea sencilla cuando hemos sido formadas desde y para sostener una mirada educativa hegemónica que no ve o simplemente no se interesa por ese modo pre-verbal y multisensorial de experimentar el mundo.

Señala el profesor Larrosa (2020) que "la escuela es una institución muy investigada, muy evaluada, muy opinada, muy hablada, pero muy poco mirada" (pág. 36), lo que significa que poco se hace eso de "suspender el juicio y de poner entre paréntesis las ideas, las ideologías y los discursos" (pág. 37) para mirarla con ojos limpios y sin proyectar sobre ella "nuestras propias ideas y nuestros propios juicios" (pág. 37). Podría afirmarse que así

como la escuela, lo mismo sucede con quienes la habitamos diariamente, las y los profesores y, también, con la formación docente continua o permanente.

Mucho se dice sobre nosotras/os y sobre nuestra formación durante el ejercicio del oficio, pero escaso o nulo es el intento de mirarnos y mirar nuestra formación con ojos limpios, liberados de cualquier imperativo ajeno a lo educativo o colonizador de lo educativo, de mirar con una disposición o actitud fenomenológica que trate "de ejercitar una mirada atenta y generosa que sea capaz de revelar o de traer a la presencia, sin demasiados implícitos" (Larrosa, 2020, pág. 37) tanto lo que la formación es como lo que hace o provoca en nosotros, el profesorado.

Muchas páginas se han escrito sobre cómo planificar la formación, qué métodos emplear para hacerla más efectiva (efectiva… ¿y en relación a qué?), cómo evaluarla, etc., pero no ha tenido la misma preocupación el hecho mismo de detenerse a mirarla en cuanto vida vivida, sin partir desde exigencias externas que guardan en sí, de manera a priori, la respuesta a ese misterio que esta siempre guarda, diluyéndolo, cooptándolo, creyendo que se puede tener el conocimiento pleno del asunto, y por tanto, el control de este aspecto propio de nuestra condición de ser viviente.

2.1.1. Mirar con actitud fenomenológica

Aunque ahora me pueda parecer de lo más evidente, hasta ese momento en mi mundo no existía otro modo de mirar, en cuanto posibilidad, en el ámbito educativo. Jamás me había cuestionado si podía mirar lo educativo con otros ojos, quitándome –o intentando al menos, porque este es un camino que recién inicio- o desobedeciendo a todas esas nomenclaturas, estándares y/o directrices normativas afín al orden productivo que de ante mano me exigían un tipo de mirada, un tipo de marco desde el cual observar y juzgar, un tipo de resultado.

Jamás me había cuestionado si era posible mirar sin juicios o intentando mantenerlos a raya. Fue con la lectura del libro de Max van Manen, *"La investigación educativa y experiencia vivida"* (2003) y luego con cada libro que caía en mis manos de Jorge Larrosa, de Carlos Skliar, de Marina Garcés, de José Contreras, de Masschelein, Fernando Bárcena -entre otros- que mis pensamientos en relación a cómo mirar lo educativo fueron dando un vuelco inesperado y eclosionaron. Este encuentro fue dando paso a un camino lleno de brotes en todas direcciones e hicieron de este proceso una experiencia expansiva y de libertad, porque poco a poco pude ir quitándome de encima el peso de esos códigos existentes en el mundo educativo. Códigos que más que ayudar a fructificar las vidas, aumentarlas o potenciarlas, lo que hacen es empequeñecerlas (Larrosa, 2012) y reducirlas día a día con imposiciones mezquinas y burocráticas procedentes de un sistema ajeno que solo se sirve de esas vidas para alcanzar sus propios fines que en nada se interesan por el cuidado de las personas, de lo viviente ni del mundo.

Hallé en esa actitud fenomenológica a la que varios hacían referencia (van Manen, 2003; van Manen, 2016; Ayala-Carabajo, 2017; Hormazábal, 2016; Martín-Alonso, 2020; Sierra-Nieto, 2013; Larrosa, 2020) un modo adecuado de mirar para mantenerme fiel a nuestro modo particular y singular de experimentar el mundo. Investigar con actitud fenomenológica o fenoménica –en este caso sobre la formación docente en la escuela- me exigió (intentar) mantenerme fiel a la naturaleza multidimensional y multisensorial de la

formación como vida vivida y no pretender fragmentarla para alcanzar una conceptualización o una explicación intelectual con intereses vinculados más a la dimensión técnica e instrumental de lo educativo de los cuales resultan explicaciones que a penas o en nada *rozan* al fenómeno o vida vivida de la formación (Jordán & Méndez, 2017).

Para mantenerme fiel a esa naturaleza multisensorial de la experiencia vivida, investigar con actitud fenomenológica me exigió también dar prevalencia a lo que Henri Bortof (2020) se refiere como la *mente intuitiva*, es decir, aquella que percibe holísticamente, simultáneamente el todo, sin recurrir a la inferencia propia de la mente *verbal-intelectual* que "se aparta del aspecto sensorial del fenómeno en beneficio de la abstracción y la generalización" (pág. 101).

Y me exigió todo lo anterior (o sea, partir de la vida vivida tal como ocurre en el vivir. siendo fiel a su naturaleza multisensorial y dar prevalencia a la mente intuitiva), porque el fin último de esta investigación no era tanto la búsqueda de un problema a solucionar o intervenciones a programar, sino un misterio por profundizar (Contreras & Pérez de Lara, 2013) mediante un encuentro directo[81] con el mundo prestando atención a cualquier pista valiosa que muestre algo significativo o revelador acerca de la formación (van Manen, 2003). Y ello, para des-cubrir la formación como se nos presenta bajo los lentes de nuestros prejuicios o teorías subyacentes; es decir, para quitarle el velo a esas formas defectuosas que parecen ser o se nos presentan como formación, pero que están lejos de serlo. Para comprender su forma genuina, para re-comprenderla o comprenderla nuevamente con otros ojos, con otras palabras.

Des-cubrir y re-comprender las formas como se nos presenta la formación docente continua en la escuela, pero no para construir una teoría más actualizada con sus respectivas directrices para una posterior intervención, sino que para devolverle su lugar y sentido en el oficio, para vislumbrar sus condiciones de posibilidad (Costa, 2018) para que, quizás, sobre la base de esa nueva comprensión "podamos ser capaces de actuar de un modo más reflexivo, con tacto y acierto en determinadas situaciones" (van Manen, 2003, pág. 41).

Pero esto último como un camino indirecto, entendiendo que lo educativo, lo formativo, como parte de nuestra dimensión cultural, "no se forma con caminos que van directos hacia la meta, sino por digresiones, por excesos y desvíos. [Porque] (…) [su] esencia (…) es *ornamental*. Tiene su sede por fuera de la funcionalidad y de la utilidad. Con lo ornamental, que se emancipa de toda meta y todo uso[82], la vida insiste en que es más que la supervivencia" (Han, 2023, pág. 13). Se trata, por tanto, de una formación no para poder sobrevivir en este mundo educativo domesticado que hoy enferma, sino de poder, gracias a la formación, vivir con sentido o verdaderamente vivir el oficio, vivir bien (de ese bien de

[81] Un encuentro directo con el mundo que acepte el ocurrir de la vida con toda su complejidad e incomprensibilidad inicial e incluso posterior, sin intentar simplificarla cayendo en un reduccionismo agonizante, cuya vitalidad, cuya fuerza vital es exiliada en busca de esa ilusoria objetividad, universalidad y aplicabilidad. Como señalan el profesor Contreras y la profesora Pérez de Lara (2013), "Las descripciones y explicaciones de lo pedagógico [podríamos decir `*del mundo*´] representan en muchas ocasiones un reduccionismo en relación a la complejidad y sutileza de lo que realmente pasa y significa aquello que ocurre y viven las personas concretas" (pág. 17), provocando un pérdida de riqueza y, con ello, de sentido a lo que buscamos y hacemos.

[82] Al igual que la *Scholé* (Simons & Masschelein, 2014; Larrosa, 2020).

buen vivir) el oficio, conservando esa fuerza sutil que apenas podemos nombrar, pero sí palpar con las pupilas gustativas de nuestra piel.

2.1.2. Asumiendo una doble condición: de estudiante (o estudiosa) y aprendiz

En la actitud o disposición fenomenológica hallé una correspondencia con la doble condición desde la cual fui descubriendo que deseaba habitar este camino de investigación: la de estudiante y la de aprendiz. La condición de estudiante porque buscaba cultivar una relación estudiosa o de dedicación hacia la materia (u objeto) de estudio (la formación), es decir, cultivar una relación que fuese más atenta, cuidadosa y profunda (Larrosa, 2020), especialmente si se trataba de porciones de mundo y/o experiencias humanas amenazadas o en riesgo de destrucción (Tatián, 2020) como es el caso de la experiencia de formación, particularmente, de la formación del profesorado en ejercicio.

Mantener una relación más atenta, más cuidadosa y profunda con esta experiencia humana amenazada como una necesidad vital de cuidado y conservación, como un intento de mantener viva la experiencia, de evitar su destrucción. ¿De qué modo? Convocándola, trayéndola a la presencia, hablando de ella, escuchándola, mirándola, abriéndome a ella desde el cuerpo, con el cuerpo, desde el silencio para dejarme sorprender por lo que ella tiene que decir, tiene que mostrar, por *lo que da a pensar* (Bárcena, 2004).

La segunda condición que deseaba habitar era la de aprendiz porque buscaba adoptar o, al menos, ensayar otro punto de vista, saliéndome de la manera en que solemos mirar los asuntos desde el rol de investigador e investigadora, es decir, abandonando la superioridad (Garcés, 2020) y la supuesta objetividad (en términos de distancia para no "contaminar" la investigación) con las cuales se le suele caracterizar. Habitar la investigación desde mi condición de aprendiz para abandonar esa cierta superioridad como investigadora y abrazar el compromiso con el oficio, ese que se fragua día a día en el taller, ese que llena de satisfacciones, de alegrías y esperanzas, pero también de miedos, preocupaciones, tristezas y amarguras, desvelos y angustias; específicamente entregándome a una búsqueda, a un cuestionamiento profundo de algo que emergía desde lo más hondo de mi existencia en busca de nuevos sentidos, algo de lo cual era capaz de respirar su potencial restaurativo (van Manen, 2003) e, incluso, subversivo.

Solo asumiendo una disposición de aprendiz sería posible abandonar «el quien había sido hasta ese momento», o «el qué pensaba hasta ese momento», o «el cómo miraba hasta ese momento» por el «quién podría ser, o el cómo podría pensar, o el cómo podría mirar y, por ende, el cómo podría vivir» (Wahl, 2020) ahora y en adelante, abierta siempre a nuevas formas de ser, pensar, mirar y vivir. Solo desde la condición de aprendiz sería posible dejarme conmover por ese algo que tiraba de mí y me exigía seguirle, buscarle, pensarle como condición para seguir viviendo, viviendo el oficio, desde el oficio sintiéndome viva, sabiéndome viva.

2.2. Profundizando en «Erfahrung» o en cómo lo vivido se inscribe en nuestra historia

Además de mirar esas cualidades de lo vivido, me había propuesto mirar cómo eso vivido afectaba la vida misma de las profesoras y profesores, cómo llegaba a provocar en ellas y ellos algún tipo de desplazamiento tanto interior como exterior que, a pesar de ser las mismas y mismos, a la vez, ya no eran las mismas ni los mismos. Cómo eso vivido enraizaba en sus vidas, en sus modos de ser, de pensar, de actuar, de relacionarse, es decir, cómo eso vivido se volvía significativo para las profesoras y profesores, para su vida, su persona, su oficio. Y resultó que de la mano de la palabra alemana *«Erlebnis»* venía su compañera *«Erfahrung»* (van Manen, 2003; 2016; Ayala-Carabajo, 2017; Contreras & Pérez de Lara, 2013; Delory-Momberger, 2015) con la cual pude nombrar esa provocación o esa afectación que lo vivido produce en quien lo vive y cuya palabra en castellano es *«experiencia».*

Experiencia… otra palabra que solía pronunciar irreflexivamente, principalmente, para nombrar dos situaciones: compartir experiencia y tener experiencia. Un acercamiento y un uso muy compartido en nuestras conversaciones cotidianas, pero luego de profundizar en lo que es (o como la concebimos) e implica una experiencia, pude darme cuenta de que me faltaba profundidad en aquella comprensión cotidiana; que esa limitada comprensión terminaba reduciendo la experiencia a simples hechos, hechos dados, informaciones que se traspasan verbalmente a otros y que se incorporan -con el tiempo- en las narraciones de nuestras vidas ¡y en el currículum laboral, por supuesto! Entonces, el ejercicio siguiente luego de haberme encontrado con esta palabra fue profundizar en ella. Ese ejercicio es el que presento a continuación.

2.2.1. La experiencia como eso que nos pasa y como tener algo significativo para contar

Próximo a la década de los `80, Giorgio Agamben (2007) afirmaba que cualquier discurso sobre la experiencia debía partir desde la constatación de que esta ha sido destruida, que le ha sido expropiada al ser humano contemporáneo. Esto es algo que Walter Benjamin (2010) había constatado anteriormente afirmando que este fenómeno comenzó a volverse evidente (y no se ha detenido) cuando, tras el horror de la Guerra Mundial, las personas volvían enmudecidas del campo de batalla, no más ricos en experiencias, experiencias para contar, sino más pobres en experiencias comunicables[83]. Con esto, con esta crisis de experiencia, Walter Benjamin constataba también el fin del arte de narrar como constitutivo de la facultad humana de intercambiar experiencia. O sea, si ya no hay experiencia, si no se tiene experiencia, entonces tampoco hay intercambio de ella, en consecuencia, el arte de narrar como vía de intercambio también entró en crisis y, con

[83] Esto es algo que no solo ocurrió a combatientes que retornaban del campo de batalla, sino también a civiles víctimas del horror. Sobre este enmudecimiento producto del aniquilamiento de la misma condición humana, la destrucción de la experiencia, el sinsentido y la destrucción de la facultad de narrar, sugiero revisar capítulo "*En el fondo"* del libro "Trilogía de Auschwitz" de Primo Levi (2019), capítulo *"Las fronteras del espíritu. Literatura testimonial y educación"* de Fernando Bárcena (2013) y capítulo *"Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész" de* Jorge Larrosa (2013).

esto, “cada vez más raro es encontrarse con gente que pueda narrar algo honestamente” (Benjamin, 2010, pág. 60).

Recuerdo que en un par de ocasiones, en algunas conversaciones con mi madre, ella, un tanto inquieta, me decía que no podía creer que la vida, la de cada una, se tratase «*“solo” de nacer, ir al colegio, casarte, tener hijos, criarlos y morir*». Algo más debía haber. Esta frase en cada conversación supuso para mí un asunto a pensar que quedaba como una tarea pendiente a pensar en un futuro próximo, ya que en esos momentos en que surgía la conversación quedaba corto mi pensamiento o permanecía en lo superficial. Si este pensamiento de mi madre lo llevamos al día a día, podría decir algo como *«no puedo creer (o me resisto a creer) que un día, el día de cada una solo se trate de despertar, comer algo rápido, llevar a las/os hijas/os al colegio, ir al trabajo, volver a la casa, comer algo rápido nuevamente mientras se está un rato con las/os hijas/os y acostarse para reponer el cuerpo para el otro día».* Algo más debe ser.

Si llevamos el pensamiento de mi madre al día a día docente podría decir algo como: *«no puedo creer (o me resisto a creer) que un día de profesora se trate de despertar, comer algo rápido, llevar a las/os hijas/os al colegio, ir al trabajo (o sea: llegar a la escuela, firmar el libro de asistencia, ir a un curso, pasar lista, hacer la clase, llenar el leccionario, ir al baño, dirigirte a la otra sala, pasar la lista, hacer clases, llenar el leccionario, ir al baño, conversar entre pasillo con otras profesoras y profesores y con estudiantes, ir de nuevo a la sala, pasar la lista, hacer clases, llenar el leccionario, almorzar y luego lo mismo: ir a la sala, pasar lista, hacer clases, llenar el leccionario, firmar el libro de asistencia, marchar a casa. Y, de vez en cuando, tener reuniones sobre cuestiones técnicas de las cuales rápido quieres salir). Para luego volver a la casa, comer algo rápido nuevamente mientras se está un rato con las/os hijas/os, luego preparar el material para el trabajo del siguiente día y acostarse para reponer el cuerpo para mañana comenzar con un mismo día o el mismo día repetido incesantemente».*

Ante ese tipo de vida que mi madre cuestionaba, me pregunto: en nuestras vidas, en nuestros días, en nuestros trabajos, ¿acaso no puede haber *algo más*: algo por lo cual valga la pena vivir, algo por lo cual valga la pena ese día, algo por lo cual valga la pena nuestro trabajo? ¿Tenemos, acaso, algo para contar? ¿Acaso no podemos verdaderamente vivir, hacer que prevalezca la vida, lo vívido, lo vital, lo que hace que estemos vivos? ¿Y qué es ese «*algo más*» que debe o puede haber en nuestras vidas, en nuestro día a día o en nuestro trabajo para hacer que valgan la pena porque permite que estemos vivos o que sintamos que verdaderamente estamos vivos porque dan vitalidad o más vida a nuestra vida, a nuestro día a día o a nuestro trabajo? ¿Acaso no tenemos algo para narrar honestamente? ¿Tenemos algo para contar y terminar con ese enmudecimiento como consecuencia de la destrucción de la experiencia? ¿Y qué es aquello que hoy nos mantiene enmudecidas? *Ese algo más* al cual se refería mi madre, es lo que yo identifico con la experiencia, eso que hace que nuestros días no pasen en vano, que nuestra propia vida no pase en vano, eso que es como la sazón de la vida, de nuestros días y permite salvarlos de la insipidez para poder verdaderamente saborearlos y disfrutarlos.

Desafortunadamente esa repetitiva y rutinaria lista de haceres diarios a los cuales hacía referencia mi madre, basada en un modo de entender la vida, expresan la imposibilidad de la experiencia en estos tiempos (Agamben, 2007), dan muestra de que esta aún no ha

logrado recuperarse de su destrucción. ¿Pero qué es aquello que nos ha sido destruido?, ¿qué es la experiencia?, ¿de qué hablamos cuando hablamos de la experiencia?

En alemán existen dos términos para designar a la experiencia; por una parte está el término «*erlebnis»* que se refiere a lo vivido, a la vida vivida a la que me referí más arriba (Contreras & Pérez de Lara, 2013; Delory-Momberger, 2014; van Manen, 2016), a ese modo pre-reflexivo mediante el cual vivimos lo vivido. Por otra parte, está el término «*erfahrung»*, que se refiere a la que uno desprende de la «*erlebnis»* o a lo que sacamos de ella (Delory-Momberger, 2014; Contreras & Pérez de Lara, 2013) convirtiéndolas en significativas, es decir, la «*erfahrung»* se refiere a la experiencias que vivimos como significativas y que "pueden tener un efecto transformador en nuestro ser" (van Manen, 2016, pág. 44). Por tanto, si la «*erlebnis»* corresponde al modo pre-reflexivo de vivir lo vivido, la «*erfahrung»* es el modo reflexivo de vivir lo vivido o apela a lo reflexivo para convertirse en significativo y para que pueda transformarnos.

El profesor Larrosa (2009), describe pormenorizadamente el movimiento de lo vivido hasta convertirse en «*erfahrung»* resumiéndolo en la frase *«eso que me pasa»* donde el «eso» es algo que pasa, un acontecimiento sea un alguien o un algo que es y será siempre exterior (*ex*–) a mí como sujeto de la experiencia y ser siempre exterior a mí quiere decir que no lo puedo identificar conmigo o que no soy yo, que no me lo puedo apropiar y que no lo puedo reducir a mis palabras, ideas, poder, voluntad… es decir, no lo puedo manipular a mi antojo. Entonces, la experiencia, primeramente, tiene que ver con algo que pasa que es exterior a mí.

El «me» de la frase *«eso que me pasa»* nos viene a decir que la experiencia ocurre o acontece en un lugar, es decir, ocurre en alguien, en mí, por tanto eso que pasa, pasa en mí: en mis sentimientos, intenciones, ideas, saber. En la experiencia uno sale de sí para aventurarse al encuentro con ese algo exterior que es distinto de mí; en palabras del filósofo chileno Humberto Giannini (1987) podríamos decir que este es un movimiento de reflexión *espacio-temporal*. Luego supone un movimiento de vuelta porque ese encuentro con ese algo exterior a mí no me deja igual, sino que me afecta, tiene efectos en lo que soy, pienso, siento, quiero, proyecto, entiendo, etc. porque al ir al encuentro, como sujeto de experiencia, estoy abierto a que algo me pueda suceder, a que algo me pueda transformar porque me ex- pongo a ello, me vuelvo sensible o vulnerable para que ese encuentro algo pueda hacer en mí.

Volviendo a Giannini (1987), podríamos decir que este es el paso a la reflexión *psíquica* que tiene que ver con el movimiento interior que provoca el encuentro con lo otro exterior a mí, pero que retorna. De ahí que la experiencia de ese algo que está afuera de mí, sea a la vez, la experiencia de mi propia transformación que es, en definitiva, el resultado de toda experiencia, la formación o transformación de sí (Larrosa, 2009).

Ese «pasa» de la frase *«eso que me pasa»* quiere decir que en ese encuentro, algo sucede en el sujeto de la experiencia, un pasar que es tanto la salida de sí hacia ese algo (el acontecimiento) que está fuera de mí como eso que el acontecimiento que está fuera de mí deja pasar hacia mí y supone, por tanto, un riesgo o un peligro, porque es un pasar algo que está fuera de mis manos, que yo no elijo, que no controlo. Y al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, rastro o herida; de ahí que la experiencia más que ser algo que se tiene, activamente, es algo que se padece, pasivamente (Larrosa, 2009). Lo activo es ir

al encuentro, lo pasivo es padecer o ser afectado por ese encuentro con lo otro que es exterior y ajeno a mí.

Esa «*erfahrung*» es aquella forma de vida que le falta al ser humano moderno de Agamben (2007) que puede salvarnos de la existencia de esa vida plana, predecible donde todos los días son iguales y que mi madre tanto se cuestionaba. Es la «*erfahrung*» aquella forma de vida a la que nos falta darle más cabida en nuestra existencia para que al finalizar un día, al finalizar una semana, un mes, un año o cualquier otro ciclo, podamos tener algo importante, algo significativo, algo revelador o algo con sentido para contar. Tener algo para contar porque ese día, esa semana, ese mes, ese año, ese ciclo, no ha pasado en vano, sino que algo ha hecho en nuestra persona y su efecto ha sido tan transformador que necesitamos contarlo porque sentimos que es algo tan grande que tenemos en el pecho que ya no nos cabe y entonces tenemos que contarlo, necesitamos contarlo, necesitamos compartir aquello que hemos hallado (Montero, 2022).

De esa sorpresa o admiración por lo hallado, por un nuevo sentido que antes no se nos mostraba o que no éramos capaces de construir, por esa necesidad de compartirlo es que la «*erfahrung*» puede ser entendida no solo como aquello que nos pasa, sino también como tener algo para contar. Lo cual nos lleva a otro asunto por explorar: ¿cómo se construye y transmite esa experiencia? Aunque de esto Walter Benjamin (2010) ya había dicho bastante al señalar que intercambiamos experiencias mediante la narración; el arte de narrar como constitutivo de nuestra facultad de intercambiar experiencias. Narrar, contar. Eso es lo que exploraré a continuación.

2.2.2. Construcción y transmisión de la experiencia

El movimiento reflexivo de salida y retorno descrito por el profesor Larrosa (2009) en los párrafos anteriores, no acontece de manera automática en nuestra vida sino que requiere de algunas condiciones para lograr que lo vivido o aquello con lo que nos hemos encontrado y nos ha afectado, deje su huella en nosotros o en mí, porque la experiencia siempre es singular. En otras palabras, para que la experiencia (*erfahrung*) tenga lugar en la persona, ésta demanda unas condiciones que la posibiliten. Una de ella, según el profesor José Contreras y la profesora Nuria Pérez de Lara (2013), es que la vivencia pase por el pensamiento como movimiento interior, es decir, la necesidad de detenernos a pensar en aquello que ese acontecimiento supone en nuestra vida, en nuestro cuerpo, en nuestro sentir, en nuestras relaciones, etc. El pensamiento aquí no es entendido en cuanto capacidad racional o cognitiva, sino que atendiendo a su etimología, tiene más que ver con estimar, considerar y atender a eso que pasa o, siguiendo a Deleuze citado por Larrosa (2017), el pensamiento como un encuentro sensible y pasionario con la experiencia, un encuentro que conmueve y turba al propio ser porque luego de ese encuentro, la vida ya no es la misma.

Otra condición para que la experiencia tenga lugar, es decir, para lograr atender verdaderamente a lo sensible y dejarnos decir o afectar por el encuentro o el acontecimiento, se requiere necesariamente un gesto de interrupción, como lo afirma el profesor Larrosa (citado en Contreras & Pérez de Lara, 2013):

> La experiencia [la «*erfahrung*»], la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción…: requiere pararse a

> pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (pág. 36)

Darse tiempo y espacio, parar, interrumpir las rutinas y el automatismo de la vida, suspender el juicio. Todos gestos de interrupción que nos dicen que en la marcha, en la vorágine de la (no)vida es imposible tener o padecer experiencias. Pensar, cultivar la atención, ir lento, escuchar lento, estar atento a las delicadezas[84]. Sólo así, abriendo las dimensiones no programadas (y programables) de nuestra existencia (de la «*erlebnis»)* creamos las posibilidades para hacer significativo lo vivido («*erfahrung»)*, para signarnos, para dejarnos marcar por ello y ser reclamados por nuevos significados para lo vivido, para algo a lo cual no le habíamos encontrado o atribuido significado antes (Contreras & Pérez de Lara, 2013). Además, esos gestos de interrupción no solo posibilitan que podamos hacer significativo cierto acontecimiento, sino que ese modo "gestual" de vivir poco a poco va trabajando en nosotros, va fraguándonos, va re-componiéndonos, formando así un

> (…) poso desde el cual se mira al mundo, se entienden las cosas y orienta el actuar. Un poso que no siempre es consciente y expresable en palabras, sino que las más de las veces actúa como saber in-corporado, como un modo de conducirse corporeizado, íntimamente unido a uno. (María Zambrano citada en Contreras y Pérez de Lara, 2013, pág. 31)

Por eso experiencia y subjetividad son inseparables; no solo porque atender la experiencia supone mirar algo subjetivo, lo vivido por alguien, sino también porque abrirse a la experiencia para que esta nos diga algo exige de nosotros una serie de gestos que poco a poco nos van re-componiendo, nos va fraguando o modelando hasta forjar en nosotros otros y nuevos modos de mirar, de pensar y de situarnos –singularmente- en el mundo.

Recurriendo a las herramientas conceptuales que han emergido desde el campo de la investigación biográfica, Christine Delory-Momberger (2014) señala que la experiencia la construimos mediante un proceso denominado *biografización* entendido como el modo singular como nos apropiamos de lo que vivimos, conocemos y/o experimentamos, el modo singular como le damos forma y sentido en nuestra historia de vida, a las situaciones y acontecimientos que vivimos. La autora hace énfasis en lo *singular* de la experiencia, ya que cada persona vive de manera particular las situaciones y acontecimientos, por tanto, aunque dos personas puedan estar frente a un mismo hecho, o sea, desde el punto de vista externo (por ejemplo, un concierto, la muerte de un familiar, un nacimiento, una lectura), desde el punto de vista interno o biográfico, cada una lo vive de manera particular y, por tanto, se inscribe en el curso de su vida de manera singular, única.

[84] Estos gestos de interrupción que muy bien supieron y han sabido cultivar, por ejemplo, las filósofas/os y/o escritoras/es del paseo o el jardín (Han, 2023; Wall Kimmerer, 2021; Carson, 2012; Thoreau, 2017; Han, 2020; Oliver, 2021; Emerson, 2022) y a los que hoy son tan difíciles de dar cabida, especialmente en nuestro oficio.

Esos diversos acontecimientos o situaciones, dentro de cada persona, de cada biografía, tienen una varianza, es decir, no *calan* de la misma manera en la biografía de cada una: algunas pueden ser muy similares o ir en la misma sintonía que el poso que hemos ido conformando y, por tanto, hacemos experiencia o la integramos a nuestra biografía muy fácilmente; en otras ocasiones nos resulta más trabajoso porque no se corresponde con ese poso y debemos hacer un trabajo de ajuste/desajuste mayor; o incluso, puede suceder que estas situaciones o acontecimientos no encuentren lugar en nuestra biografía y, por lo mismo, no devienen en experiencia, no logramos darle un sentido e inscribirlas en nuestra historia (Delory-Momberger, 2014).

Considerando lo anterior es que podemos comprender que el proceso de *biografización,* no es otra cosa que el modo en que, mediante diversas operaciones mentales y comportamentales, trabajamos para darnos una forma propia (Delory-Momberger, 2014) y que, por tanto, nos permite comprender cómo es que hemos llegado a ser lo que somos (o lo que estamos siendo) e incluso cómo podemos llegar a ser otras u otros[85].

Esta manera de construir la experiencia tomada prestada de la investigación biográfica -basándose en la dimensión pre-narrativa de la vida a la cual hace alusión Ricoeur (2006)- reconoce la vida de cada una como una biografía, es decir, como una vida en proceso de escritura o como una historia que está continuamente escribiéndose, componiéndose a medida que *biografiamos* lo que vivimos, inscribiéndolo en el curso de nuestra historia (Delory-Momberger, 2014). De esta manera vamos configurando nuestros propios recursos experienciales o formando ese poso al cual hace referencia María Zambrano.

Como señala Delory-Momberger (2014), las operaciones mentales y comportamentales que conforman el proceso de *biografización* o, dicho de otro modo, las distintas maneras en que nos vamos dando una forma propia pueden ir desde la apariencia física que nos damos para mostrarnos a los demás, hasta la modalidad privilegiada que es la narración de sí donde nos constituimos en el personaje de nuestra propia historia y vivimos nuestra existencia como propia, como singular. Rosa Montero (2003) narra con gran excepcionalidad esa modalidad privilegiada de narración de sí que permanece abierta durante toda nuestra existencia por la naturaleza moviente de la fuente de la cual se alimenta:

> Siempre he pensado que la narrativa es el arte primordial de los humanos. Para ser, tenemos que narrarnos, y en ese cuento de nosotros mismos hay muchísimo cuento: nos mentimos, nos imaginamos, nos engañamos. Lo que hoy relatamos de nuestra infancia no tiene nada que ver con lo que relataremos dentro de veinte años. Y lo que uno recuerda de la historia común familiar suele ser completamente distinto de lo que recuerdan los hermanos. (…). De manera que nos inventamos nuestros recuerdos, que es igual que decir que nos inventamos a nosotros mismos,

[85] Necesito volver a remarcar el sentido reticular de esta tesis, de todo el movimiento de vida que hay detrás de este informe que da cuenta de mis últimos 5 años de vida. Digo esto, porque mientras escribo sobre la experiencia y la forma como la construimos e incorporamos en nuestra vida, me doy cuenta que, a la vez, desde un punto de vista teórico o, mejor dicho, desde el conocimiento ya formalizado, estoy trabajando sobre la formación. Por eso, me atrevo a afirmar que esta tesis intenta hablar de la formación, intenta ponerle palabras, pero también es algo que atraviesa todo el informe, porque la formación ha sido la experiencia que he podido vivir a lo largo de todo el proceso. La formación aquí es tanto el objeto de estudio así como el modo de conocerlo o aproximarme.

> porque nuestra identidad reside en la memoria, en el relato de nuestra biografía. Por consiguiente, podríamos deducir que los humanos somos, por encima de todo, novelistas, autores de una única novela cuya escritura nos lleva toda la existencia y en la que nos reservamos el papel protagonista. (págs. 10-11).

Estas palabras de Rosa Montero, me llevan a entender las de Chiara Zamboni (2002) quien señala que para que una experiencia tome sentido es necesario inventar. Para que la experiencia de sí, de nuestra vida, de lo que vivimos, es decir, aquella que nos va configurando, tenga lugar es necesario inventar, pues no le basta con los hechos dados, esos que pueden compartir más de una persona, como Rosa con sus hermanos. Para construirse la historia que la construye a sí misma, Rosa Montero ha necesitado inventar para que eso vivido tome sentido porque

> en la experiencia a la que el recuerdo se refiere (…), están presentes elementos que los lenguajes de que disponemos cancelan, descartan, evitan (….) [como] un deseo de cosas imposibles, una tristeza de gestos insensatos, la inesperada e inexplicable felicidad, el pasado dentro del presente. [Eso que es] como la sombra del hecho y que percibimos como algo activo en los comportamientos cotidianos: en la incertidumbre de una acción, en un olvido, en un silencio injustificado y embarazoso, en un imprevisto fervor. En el lenguaje [de la experiencia], se inventa para mostrar la verdad de lo real y no para sustituirlo por palabras. No se trata de una invención cualquiera, sino de un arte. (Zamboni, 2002, pág. 25)

Delory-Momberger (2014) señala que en este proceso de darnos forma, que es la *biografización*, tiene lugar también otro proceso que es el de *heterobiografización*, ya que nuestras experiencias no solo se construyen con aquello que hemos vivido personal y directamente, sino que las trasciende. Una vida es una historia que ha nacido en un tejido de otras historias (Mèlich, 2009) porque llegamos a un mundo que nos precede y que continuará después de nosotras (Arendt, 1996; Larrosa, 2020). En ese sentido, somos los personajes de la vida de otras personas así como otras son personajes en nuestras propias historias. Gracias a esta dimensión social, no llegamos a un mundo que hay que hacer y re-hacer continuamente, sino que nos sostenemos en un poso que se ha ido fraguando a lo largo de todos los años antes de nuestro nacimiento. Nuestras relaciones con las generaciones que nos reciben están mediadas por este poso, por estos recursos experienciales que se expresan mediante la cultura y que nos son transmitidos mediante relaciones.

En esa transmisión, la palabra y el relato juegan un rol fundamental. Como señaló Benjamin (2010), el arte de narrar es constitutivo de la facultad de intercambiar experiencias, mediante la narración nos son transmitidas las experiencias de quienes nos preceden y podemos así recibirlas, interpretarlas e incorporarlas en nuestra biografía. Mediante la narración podemos también intercambiarlas. En esa narración, lo que se hace no es transmitir unos saberes o competencias en abstracto y de manera directa, sino un ir relatando, un ir narrando situaciones y episodios de la vida que se entretejen con esos saberes y competencias, ofreciéndolas en un contexto de sentido donde estos están involucrados (Delory-Momberger, 2014). De ese modo los saberes, actitudes y/o competencias que se intentan transmitir son “tomadas” en una historia, desde una historia o una configuración narrativa que es la que posibilita su transmisibilidad y apropiación (Delory-Momberger, 2014).

Es ese proceso de transmisión que posibilita vivir experiencias de aquello que no hemos vivido directamente, un proceso de biografización en segundo grado o de *heterobiografización,* como señala la autora citada en el párrafo anterior. Por él nos es posible acceder a otras experiencias, a las experiencias de otras y otros; gracias a sus narraciones (sea de manera oral, escrita, real o ficticia como en la literatura) entramos en una danza mediante la cual tenemos la posibilidad de reconfigurar nuestro mundo de experiencias gracias a la experiencia relatada o narrada de otras y otros que, solo en una relación de resonancia, podemos comprender e inscribir en nuestra biografía (Delory-Momberger, 2014).

2.2.3. La (im)posibilidad de la experiencia en la escuela de hoy

Desafortunadamente, en los contextos educacionales actuales, dar cabida a la experiencia no es una tarea fácil. La escuela, particularmente la escuela chilena, como se evidenció en el capítulo primero, está sometida bajo unas lógicas de rendimiento, productividad, planificación, estandarización, medición y protocolización que vuelven imposible cualquier oportunidad de tener experiencias y de hacer de la experiencia el punto de partida de los quehaceres de nuestro oficio. Es más, estas lógicas, sumadas a una búsqueda de la certeza (por eso la planificación, el protocolo, la medición, como búsqueda de las certezas, de hallar al final lo que se propuso encontrar desde un comienzo independientemente de lo que acontezca en el camino e independiente de quienes realicen el recorrido) han contribuido directamente a la negación de aquello que "hay detrás de cualquier auténtica experiencia educativa: la imprevisibilidad, la ambigüedad, la significación subjetiva singular y variada" (Contreras & Pérez de Lara, 2013, pág. 38).

La pérdida de experiencias y, en consecuencia, el arte de narrar como vía de intercambio, pueden parecernos muy evidentes en el contexto bélico al cual Benjamin (2010) hacía referencia más arriba y quizás, no tanto en nuestro contexto occidental actual. Pero basta con mirar y preguntarnos, ¿en qué momento a eso a lo que el profesor Larrosa (2009) llama experiencia le damos espacio y tiempo en nuestras vidas cotidianas?, y más concretamente, ¿en qué momento le damos espacio y tiempo a la experiencia en nuestro trabajo docente? Para mí, ese pensamiento que tanto inquietaba a mi madre era una muestra evidente de la dificultad actual de tener experiencias o de padecer experiencias. Porque, como afirma Agamben (2007), no hace falta la guerra para destruir la experiencia: "hoy sabemos que para la destrucción de la experiencia no es de ningún modo necesaria una catástrofe (…) [sino que] la pacífica existencia en una gran ciudad es, a ese fin, perfectamente suficiente" (pág. 8) o también, la estandarizada, planificada, protocolizada y evaluada existencia de una escuela (domesticada y neoliberalizada) de hoy es, a ese fin, perfectamente suficiente.

Esto último es lo que sostengo en esta tesis, que la escuela domesticada de mi país hoy hace difícil e incluso destruye la posibilidad de tener experiencias con sus burocracias e incesantes demandas administrativas que consumen cada minuto de nuestro tiempo dentro y fuera de la escuela, con su afán intencionado de homogeneizar mediante la estandarización y la obsesión con alcanzar objetivos verificables y planeados de antemano e independiente de cualquier encuentro de vidas humanas. Y que destruya la experiencia significa que nada –o casi nada- tenemos para contar, al menos no desde lo que nos pasa para atisbar en ello su potencial pedagógico. Tenemos mucha información que dar, pero

nada –o casi nada- traducible en experiencia, ¡cuántos de nosotros calzamos en esa descripción que Agamben (2007) hace del hombre moderno!, ese que "vuelve a casa de noche, extenuado por un fárrago de acontecimientos –divertidos o aburridos, insólitos o comunes, atroces o placenteros- ninguno de los cuales, sin embargo, se ha convertido en experiencia" (pág. 8) volviendo insoportable su existencia cotidiana debido a esa incapacidad de traducir esos acontecimientos en experiencia.

El Sistema como solemos llamar a esa lógica patriarcal, capitalista y androcéntrica globalizada que termina gobernando nuestras vidas, no se interesa por la experiencia; desde el punto de vista del *Sistema*, las profesoras y profesores nada tenemos para contar, sí mucho que rendir cuentas y mucho que informar, pero nada con autoridad para contar. *El Sistema* no ve, y nos impide ver, la autoridad de la experiencia y la que nos da la propia experiencia, sino que la busca y nos la impone por fuera de nosotras mismas, la busca en el conocimiento, en ese conocimiento de expertos, ese ilusoriamente neutral, desde la distancia, incorpóreo y generalizable.

Pero, contrario *al Sistema*, como profesora sé –y gran parte debido al camino recorrido en esta tesis- que sí tenemos mucho para significar, para traducir en experiencias y poder contar con autoridad, es decir, mucho para poder compartir y comunicar para poder hacer de nuestro oficio un encuentro fecundo entre personas y mundo. Como señala Benjamin (2010), recurriendo al pensamiento de Pascal, sé que "nadie (…) muere tan pobre que no deje algo tras de sí" (pág. 81) o, llevado a nuestro oficio, que ninguna profesora o profesor es tan pobre que no tenga nada que contar.

2.2.4. Entonces es esta una investigación que busca ganar en experiencia o sentido

Dar lugar a la experiencia en esta tesis constituye el intento de recuperar esas historias que tenemos para contar, para dejarnos mover, con-mover y transformar por ellas. Constituye el intento de mirar de frente la narrativa hegemónica de formación, bajo la convicción que si cambiamos esta narrativa y levantamos una que surja desde la autoridad que otorga la experiencia, quizás, en ese intento, podamos cambiar también nuestra propia formación durante el ejercicio del oficio y, quizás así, podamos también cambiar nuestras vidas. Es el intento de recuperar y mostrar esas historias para permitirnos abrir esas dimensiones no programadas y programables con las cuales acercarnos y poner en marcha esa serie de gestos que el profesor Larrosa (2009) menciona para que, en ese ejercicio de interrupción de los automatismos de nuestras vida, nos permitamos también vivir otra vida, con ganas de vivirla. Dar lugar a la experiencia en esta tesis constituye el intento de recuperar esas historias de formación que, como profesoras y profesores, tenemos para contar porque:

> De una u otra manera, vivimos los relatos sembrados tempranamente en nosotros o -a sabiendas o no- los vivimos dentro de nosotros mismos. [Porque] Vivimos relatos que otorgan significado a nuestras vidas o lo niegan con su sinsentido. [Y] Si cambiamos aquellos relatos de los cuales vivimos, posiblemente cambiemos también nuestras vidas (Okri en Huber, Caine, Huber, & Steev, 2014, pág. 35)

Esta tesis es un intento también por cambiar esos relatos dominantes acerca de la formación por los cuales vivimos y que se restringen principalmente a dar cuenta de los hechos que pueden ser compartidos por varios, pero que no profundizan en la

singularidad de esa vivencia, en esas dimensiones invisibles que están presentes, a las que hacía referencia Chiara Zamboni (2002). Es el intento de dejar, por un momento, de lado esos relatos de formación que cuentan algo que sucede y no profundizan en cómo alguien lo vive. Como expresan Contreras y Pérez de Lara (2013) "Toda experiencia es personal; lo que cuenta no es que "algo" sucede, sino que *alguien* la tiene" (pág. 30). Por ello, la investigación como experiencia o la experiencia de la investigación no busca dar cuenta de la realidad, no busca describirla, analizarla, explicarla o comprenderla como algo que está afuera esperando ser descrita, analizada, explicada o comprendida:

> sino (…) [que busca] *revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella.* (…) Su búsqueda no queda nunca resuelta con "dar cuenta de la realidad", sino que está mirando más allá: qué es lo educativo y cómo se nos manifiesta; qué son estas experiencias que estudiamos y qué nos revelan. Qué nos ayudan a entender, a cuestionarnos, a formularnos sobre lo educativo, sobre su sentido y su realización (Contreras & Pérez de Lara, 2013, pág. 39).

Si antes había señalado que esta investigación me demandaba una actitud fenomenológica que partiera de la vida vivida tal como *le* ocurría de manera natural a las personas –profesoras y profesores- en su mundo cotidiano y no como es conceptualizada o teorizada, ahora, me demandaba prestar atención para ahondar en la cuestión pedagógica, para ver qué podría estar revelando, desvelando o suscitando eso que *le* estaba ocurriendo o había ocurrido a las personas participantes de esta investigación. Para ahondar en su sentido pedagógico, en las tensiones entre lo vivido y lo que podría ser, en las cualidades de lo educativo, en sus límites y posibilidades; me demandaba prestar atención a lo que lo ocurrido daba a pensar en las y los profesores que participarían de la investigación, centrarme en lo que daba a pensar para hacer significativo lo vivido. Asimismo, también demandaba que prestara atención a lo que estas experiencias suscitarían en mí como investigadora, qué me daban a pensar, qué era aquello que estas experiencias de formación me estaban revelando. Todo eso

> con la esperanza de vivir una experiencia de saber, la experiencia de aprender (…) de dejarse decir (…) para tratar de vivir el pasaje del no saber, del no comprender, al aprender, al comprender de nuevo, u otra cosa, o de otra manera. (…) [para] (…) [preguntarme] por el sentido que (…) tiene [aquello que indago], o entrar en el diálogo personal entre el sentido que a esos acontecimientos le dan sus protagonistas, lo que aprenden de ellos, las lecciones que les extraen, y la nueva pregunta investigadora que busca ver qué le hace pensar a quien investiga, qué (…) [me] suscita como interrogante pedagógico aquello que (…) [me] llega de quienes (…) [me] cuentan su experiencia y su pensar y relatar sobre ella (Contreras & Pérez de Lara, 2013, pág. 67).

Como comenté en el primer capítulo de este trabajo, esta investigación tiene su origen más inmediato en una inquietud sostenida en primera persona, es decir, de un cierto malestar y un deseo de vivir de otro modo que yo misma venía experimentando hace un tiempo. En ese contexto, esta investigación surge como una vía de ponerme en marcha hacia esa búsqueda que me permitiera vivir el oficio, realmente VIVIR el oficio y no solo intentar mantenerme a flote hasta agotar mis energías por completo. Poder VIVIR yo para poder ayudar a otras y otros, tanto colegas como estudiantes, a que en ese tiempo y espacio en suspensión que es la escuela, puedan también ellos sentirse VIVOS, sentir que la VIDA

importa y que allí tiene cabida con toda su inmensa complejidad y belleza. ¿Y cómo? Apoyándome en otras y otros, acompañándolos[86] para dejarme sorprender por lo que sus experiencias pudieran revelarme.

Es por lo anterior que el camino y resultado, si se le puede llamar así, de esta tesis ha sido mi propio intento de mantener una relación pensante y sintiente con lo acontecido; esta tesis –o historia de la propia investigación- es el camino recorrido de una búsqueda, de un intento de aproximación a un aspecto específico de la existencia humana y, por tanto, no ha intentado entregar "como certezas lo que no son sino relaciones despertadas entre acontecimientos y significaciones" (Contreras & Pérez de Lara, 2013, pág. 43). Por eso, como esta indagación constituye mi propio intento de interpretar y dar sentido a lo investigado, es preciso señalar que en ningún caso agotará la posibilidad de otras, más ricas y profundas descripciones e interpretaciones (van Manen, 2003), por tanto, su interpretación y sentido permanecerán siempre abiertos porque "la vida vivida es siempre más compleja que lo que cualquier explicación [o interpretación] de su significado pueda desvelar" (van Manen, 2003, pág. 36). Porque la vida "es experiencia, es paso, movimiento, recorrido que rehúye cualquier fijación, [y, por tanto, rehúye también de] (…) cualquier interpretación [definitiva] que hayamos dado de ella, incluso aquella o aquellas que permitieron la apertura de sus posibilidades en momentos precedentes" (Costa, 2018, pág. 14).

Llegado este momento puedo afirmar que esta es una tesis viva y vivida, una vida –un alguien, moviente- buscando la vida para ganar en más vida (o en una vida buena) dispuesta, para ello, a pagar el precio de la implicación (Simons & Masschelein, 2008) porque para que esta tesis fuese posible, la implicación subjetiva fue necesariamente la vía de acceso, ya que como afirma Richard Tarnas (citado por Wahl, 2020), "(…) solo seremos capaces de comprender si nos abrimos a la posibilidad de que lo que tratamos de entender nos transforme y nos expanda" (pág. 43).

2.3. Investigando narrativamente

Luego del recorrido realizado en este capítulo y teniendo en cuenta que lo que pasa o lo que sucede, siempre es más complejo de lo que logramos darnos cuenta en el momento en que lo percibimos (Gordon, McKibbin, Vasudevan, & Vinz, 2007), el siguiente paso era poder vislumbrar algún método o camino para poder acercarme a la experiencia de la formación de alguien que me permitiera poder llegar a aquello que no se muestra o no se deja ver inmediatamente en nuestras vivencias cotidianas, sino que solo en la medida que nos dispongamos a hacer una pausa para mirarlo con detención en su multidimensionalidad e intentando abrir esas dimensiones no programadas para mirar desde una multisensorialidad.

Si, como constató Walter Benjamin (2010), con la destrucción de la experiencia se provocó una crisis en la facultad humana de intercambiar experiencias y, en consecuencia, también del arte de narrar como constitutivo de aquel intercambio cuya materia prima es la vida

[86] Aunque -mirando hacia atrás- he sido yo quien ha podido ser acompañada por las profesoras y profesores con los cuales hemos dado cuerpo a este proceso. Y eso ha podido ser posible aun en la distancia tanto en tiempo como espacio. Haberlos conocido, haberlos acompañado, ha sido una bocanada de aire fresco que no se ha difuminado a pesar del tiempo y la distancia.

misma. Si esta investigación se interesaba por conocer la experiencia de formación de profesoras y profesores concretos, por el sentido, significado e importancia pedagógica que le daban. Si esto necesariamente me conducía a interesarme por sus relatos, sus historias, su trayectoria, sus pensares y sentires. Entonces, la indagación narrativa como el "estudio de cómo los humanos crean sentido al contar y volver a contar interminablemente relatos sobre sí mismos, que por igual reevalúan el pasado y crean un propósito para el futuro" (Clandinin y Connelly citados en Huber, Caine, Huber, & Steev, 2014, pág. 49) fue emergiendo como el modo más idóneo para aproximarme a la experiencia que deseaba investigar.

Esta búsqueda más que ser una acción intencionada por mí, fue algo que de alguna manera fue emergiendo y germinando de manera gradual y tenue por una semilla que sin tenerlo del todo claro ya estaba sembrada. Quizás puedo mirar atrás para hallar el momento concreto en que le llamé por su nombre, pero la necesidad de buscar historias, de pensar a partir de estas historias para pensar la cuestión pedagógica que entrañaban es algo que fue surgiendo desde los orígenes de la tesis como una necesidad que luego, solo luego, fue formalizándose en la búsqueda de una tradición investigativa que apostaba por el relato o la narrativa como el modo más idóneo de acercarse a la experiencia.

2.3.1. La emergencia de la indagación narrativa y lo que permitiría en esta investigación.

Al recordar nuevamente el relato conmovedor de esa profesora (del video) de la escuela de Barcelona que afirmaba lo difícil que sería para ella trabajar en otra escuela, el impulso más genuino que nació en mí era poder conversar con ella para que me contara qué era aquello tan intenso que sucedía en esa escuela y le sucedía a ella en ese lugar que le provocaba el deseo profundo de permanecer allí. Necesitaba escuchar su historia, desentrañar lo que su relato tenía para mostrar(me) porque ninguna historia o relato oído acerca de la formación hasta ese momento había sido capaz de movilizarme como a esa profesora, ningún relato, menos proveniente del discurso *«oficial»*, me había hecho vibrar con tanta fuerza como, al parecer, sí lo había hecho con ella.

Necesitaba oír la historia de esa profesora o de otras y otros que también hubiesen sido profundamente afectados, transformados, necesitaba *«empaparme»* de sus historias como niña que espera con ansias las historias nocturnas de sus padres antes de dormir para ser capaz de imaginar y crear nuevos escenarios, nuevos mundos, nuevos relatos con los cuales poder vibrar, con los cuales poder sostenerme y vivir verdaderamente, sintiéndome y sabiéndome viva. Necesitaba escuchar su historia porque veía en esa profesora una fuerza vital con la cual anhelaba ser contagiada. Y en esta dirección la narrativa también hacía lo suyo, porque guardaba en sí el potencial de liberar a la formación, el discurso sobre ella (¡y a mí misma!) de ese lenguaje moribundo con el que se la nombra y construye cuando es lo técnico lo que predomina en las relaciones y contextos educativos (Huber, Caine, Huber, & Steev, 2014).

La narrativa o un estudio narrativo me ofrecía la posibilidad de hablar, de poder pensar y autorizarme a hablar de la experiencia de formación con otras palabras, desde otras dimensiones, siendo respetuosa de las cualidades de la experiencia humana, de su imprevisibilidad, de su naturaleza salvaje que no se deja domesticar o encapsular por

categorías universales, de su profundidad compuesta por innumerables capas que la mayor de las veces permanecen veladas ante nuestra mirada.

La indagación narrativa me liberaba de esa tendencia investigativa de apropiación de la experiencia, por el contrario, una de las virtudes de este modo de aproximación a la experiencia era precisamente que "respeta [la experiencia] (…) y actúa en torno a ella, al indagar conjuntamente con aquellos que interactúan dentro de y con las aulas, las escuelas y otros contextos" (Huber, Caine, Huber, & Steev, 2014, pág. 36). Es decir, al entrar a la experiencia, al explorarla, quien tiene la autoridad de decir(nos) algo es ciertamente la misma experiencia y, por tanto, tan importante como el sentido y/o significado que la investigadora o investigador pueda darle, lo es también -y especialmente- el que puedan darle las profesoras y profesores que la viven en sus propias carnes y gracias a quienes las investigadoras o investigadores podemos acceder, de manera indirecta, por medio del relato o la narración de estas.

Como la centralidad, la atención y autoridad radica en la experiencia, la indagación narrativa me daba la oportunidad de incorporarme como una profesora más, no tanto como investigadora distante u objetiva (o docente con jerarquía desde una lógica academicista) en busca de un conocimiento para encorsetar y declarar, sino una colega que gracias a algunas circunstancias de la vida había podido acceder a una beca para disponer del tiempo y el espacio necesario para aprender de sus pares; como una profesora que sencilla y honestamente se acercaba interesada por lo que otras profesoras y profesores habían o estaban viviendo; que sencilla y honestamente se acercaba interesada por lo que profesoras y profesores le pudiesen contar, poniendo toda su confianza en la autoridad de la experiencia de sus pares y no con el afán de anteponer una verdad como criterio para juzgar lo que esas profesoras o profesores tenían para contar.

La indagación narrativa, en ese sentido, se reforzaba como el modo más idóneo para investigar porque me daba la posibilidad de concentrarme en la experiencia de formación de profesoras y profesores singulares, porque me permitía además poder marchar hacia donde esta me condujera (Huber, Caine, Huber, & Steev, 2014). Porque profundizar en ella, aprender de ella, de la experiencia, implicaba reconocer su autoridad y darle la prioridad dejándome conducir por ella, hacia donde esas historias de formación de profesoras y profesores singulares quisieran y pudieran llevarme.

Por lo anterior es que indagar narrativamente no se refiere solo al modo de representar la experiencia vivida (mediante relatos o historias), sino que especialmente a las relaciones que como investigadora deseaba habitar, es decir, pensar narrativamente esta investigación no consiste en presentar datos de manera narrativa con su posterior interpretación a partir de un marco conceptual previo que predefine las categorías de análisis. Pensar narrativamente apunta más bien a un pensar con los relatos, es decir, a "un proceso donde nosotros como pensadores no actuamos tanto sobre la narrativa [sino que permitimos a] la narrativa que haga efecto en nosotros" (Morris en Huber, Caine, Huber, & Steev, 2014), permitimos a la narrativa que haga efecto en nuestros modos de transitar, de mirar, pensar o de relacionarnos con el oficio, con lo educativo, con lo formativo para hacer de estos modos, un modo fructífero de relación con lo vivido (Contreras & Quiles, 2017). Por lo mismo, puedo afirmar que lo narrativo en la investigación no ha sido tanto una herramienta-o no solo eso- sino sobre todo un modo de

mirar el vivir, un modo de pensamiento, un modo de relación que, además, da cuenta de ese mismo recorrido investigativo o indagatorio (Schöngut & Pujol, 2015).

2.3.2. La fuerza del relato y su relación con la experiencia

Esta opción por el relato que fue emergiendo poco a poco a medida que transitaba el proceso de investigación me fue mostrando algo que inicialmente estaba velado para mí. Me fui dando cuenta que buscaba otras historias, otros relatos de los cuales vivir, relatos que me hablaran de esperanza, de posibles, de vitalidad, de respeto y preocupación… relatos que verdaderamente me hicieran sentido y le dieran sentido, dirección y peso al ejercicio de la profesión que había escogido. Buscaba un relato que me salvara y, de ese modo, poder ser mediación viva (López, 2006), vital para las y los estudiantes, las y los colegas con quienes me relacionara.

Leyendo a Ricoeur (1997; 2006) es que pude darle un nombre a este efecto que buscaba tras el encuentro con esas historias, con esas experiencias relatadas: buscaba reconfigurar mi vida vivida desde el oficio y también, ¿por qué no?, la de quienes -fuera de mí- tuvieran acceso a estas historias. Y el mejor modo de poder mostrar la experiencia –no de sustituirla- de intentar evocarla o siquiera rozarla evitando cancelar, descartar o evitar los elementos que la componen, era a través del relato. Experiencias transformadas en relatos y relatos a partir de los cuales crear otros sentidos, a partir de los cuales reconfigurar la vida. O sea, el relato me ayudaría en esta investigación como herramienta para hacer inteligible la experiencia (pero de ello profundizaré más adelante, cuando haga referencia al análisis) y como modo de mirar, es decir, como disposición. A eso me referiré ahora.

Ricoeur (2006), por una parte, señala que las historias además de ser narradas pueden vivirse imaginariamente pudiendo transformar el mundo de la vida del lector o lectora. Veamos la vía. Señala que el proceso de composición o configuración de un relato no se acaba en el texto mismo, sino que en el lector que mediante la lectura posibilita la reconfiguración de su vida, el lector o lectora completa así el relato con sus necesidades, sueños, divagaciones, etc. Mediante la lectura, el mundo del texto y el mundo del lector se entrecruzan; el primero de esos mundos abre delante del lector o lectora un horizonte de diversos mundos, de posibles experiencias a esperas de poder ser imaginativamente habitadas, transfigurando así el segundo de esos mundos, el de la lectora o lector.

Es sobre lo anterior, sobre el encuentro entre el mundo del texto y el mundo de la lectora o lector, que descansa ese poder que tiene el relato de transfigurar la experiencia de quien lee ese relato (Ricoeur, 2006), un encuentro que en palabras del profesor Larrosa (1996) constituye una *experiencia de lectura.* Un encuentro que a pesar de repetirse, puede siempre ser distinto por aquel poder que tiene el texto de ser "reinterpretado de manera siempre nueva en contextos históricos siempre nuevos" (Ricoeur, 2006, pág. 16).

Por otra parte, Paul Ricoeur (2006) señala que "una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada" (pág. 17) [87], es decir, para que una vida

[87] He aquí la belleza de la dimensión narrativa de la vida, es decir, que cada lectura puede ser siempre reinterpretada desde diferentes contextos. Planteo esto ya que esta misma afirmación realizada por Ricoeur (2006) puede adquirir otro sentido desde, por ejemplo, la mirada de la biología cultural de Humberto Maturana. Desde esta mirada, una vida interpretada es indefectiblemente expresión de nuestra condición de vida biológica, ya que la capacidad de

pueda ser llamada humana, necesita ser una historia narrada, una historia contada, o una vida pronunciada como expresa Paula Freire (2021). Y si la podemos contar es gracias a nuestro mundo simbólico al cual pertenece el lenguaje. Gracias a nuestra competencia simbólica podemos distinguir entre una pasión y una acción, es decir, entre el movimiento restringido a lo físico o biológico y entre la acción humana que tiene su propia semántica (la *semántica de la acción*) e involucra intenciones, fines, medios, circunstancias, proyectos, etc.

Gracias a esta competencia simbólica, como seres humanos, somos capaces de distinguir la trama de nuestra vida que es una mezcla entre la acción y el sufrimiento, entre el actuar y el padecer. Trama de la vida que precisamente el relato imita de manera creativa en una historia bien construida donde la configuración de los personajes se basa en esta semántica de la acción. De este modo, la vida y el relato comparten aspectos de la existencia que permiten que el lector o lectora pueda, a partir del relato, "en una suerte de tejido vivo" (Petit, 2015, pág. 38) componer y reconfigurar el relato de su vida, pueda mediante los múltiples rodeos de la trama, "encontrar un lugar, para reapropiarse un poco de su vida, pensarla, soñarla" (Petit, 2015, pág. 71) y comprenderse a sí misma/o (Ricoeur, 1999). De este modo, es claro que:

> la narrativa no es un asunto propio de los poetas, dramaturgos y novelistas, sino parte constitutiva de nuestro vivir. De ahí que, cada uno de nosotros sea el personaje principal de su propio drama y tenga un papel subordinado en el drama de los demás (Quintero , 2018, pág. 69)

Este paseo por el relato y su relación con la vida, me fue mostrando que además de ser necesario investigar con una actitud fenomenológica, era también necesario hacerlo con una actitud literaria. Porque ese potencial que el relato guarda y que puede desplegarse en el encuentro con las lectoras o lectores, es posible cuando, como lectoras, nos acercamos con apertura para dejarnos llevar por la trama y "adherir al flujo narrativo de los acontecimientos como una auténtica exploración de la experiencia" (McEwan & Egan, 1998, pág. 16) que allí se narra.

Investigar con actitud literaria, o narrativa, me invitaba a intentar mirar ese flujo de la vida o ver la vida como una historia que requiere ser leída, abierta a lo que ella dice o muestra para poder deslizarme por el flujo de la trama y sacar de ella lo necesario para continuar alimentando -de pensamientos, sentimientos, inquietudes, sentidos, consejos, etc.- la propia vida. Investigar con una actitud literaria o narrativa, me invitaba a reconocer la autoridad de la experiencia que guarda el relato o, más bien, que posee el narrador o narradora como persona que tiene un consejo para dar (Benjamin, 2010; Ricoeur, 2006), un consejo entendido como una propuesta para darle continuidad a una historia, a nuestra

---

interpretar y dar sentido y/o significado es propio de la estructura de la vida humana. En otras palabras, si tenemos la capacidad de poder interpretar y significar nuestra propia vida es precisamente porque nuestra biología lo permite y por ello es que podemos llegar a afirmar lo verdadero de esa bella frase de Tarnas (en (Wahl, 2020): "la mente humana es, en última instancia, el órgano que posee el mundo [biológico, podríamos agregar] para manifestarse" (pág. 33). De ahí que aquello que la mente humana puede realizar y de hecho realiza mediante el lenguaje, como leer, interpretar, imaginar, significar y resignificar a partir, por ejemplo, de la ficción, del relato y las historias, contribuye o es lo que hace, precisamente, que la vida -en el sentido biológico del término- pueda constituirse verdaderamente en una vida humana (Ricoeur, 2006), es decir, es aquello que admite que una vida pueda llamarse humana.

historia (Benjamin, 2010), aun cuando ese narrador o narradora seamos nosotras mismas intentando leer situaciones o el curso de nuestra propia vida.

Investigar con actitud literaria o narrativa, es decir, adherir al flujo narrativo para intentar entrever lo que allí emerge, estar abierta a lo que la experiencia diga, aconseje dejando hablar a la situación borrándose u olvidándose de una mismas/o (Benjamin, 2010; Montero, 2022) para que lo escuchado se nos imprima profundamente (Benjamin, 2010) y podamos así rescatar la sabiduría que allí se fragua. ¿Para qué? Para, nuevamente, vivir una vida y un oficio con más vida, con más sentido, con conciencia de estar viva, con conciencia del oficio.

2.3.3. Siguiendo las pistas de otras indagaciones narrativas

Para llegar a tomar estas decisiones metodológicas que para nada fueron fáciles y rápidas, fue necesario apoyarme en quienes antes me precedieron en este camino de la investigación narrativa (Arévalo, 2013; Contreras & Quiles, 2017; López A. , 2013; Hormazábal, 2016; Huber, Caine, Huber, & Steev, 2014; Hizmeri, 2016; Quiles, 2016; Sierra-Nieto, 2013; Montenegro, 2015; Gabarini, 2017; Ventura, 2013; Caramés, 2013). Todas ellas y ellos me mostraban que, como la mía, también su búsqueda fue vivida como un viaje errático, pero profundamente transformador (Torregrosa & Marcelo, 2013). Esto, de alguna manera, fue un calmante para el permanente estado de inquietud que una investigación de esta naturaleza estaba causando en mí, por todo el sedimento de vida que sería capaz de remover sin siquiera haberlo dimensionado por el grado de implicación que iría conllevando.

Gracias a esas investigaciones pude ir percibiendo los modos concretos como este tipo de investigaciones puede expresarse en un informe, pude ir percibiendo cómo se cuenta esa lectura vivida afectada que adhiere al flujo narrativo de los acontecimientos o que se deja llevar por lo que se cuenta y, gracias a esas investigaciones, pude darme cuenta que esa lectura literaria o lectura narrativa de historias de profesoras y profesores:

> No es una lectura para obtener datos informativos sobre lo que se cuenta, sino para dejarla resonar en nosotros. No son casos para analizar, sino historias con las que pensar. No son textos para valorar y juzgar la actuación educativa de las maestras y maestros, ni para diagnosticar las circunstancias de niños y clases, o para decidir lo que habría que hacer. Su propósito es más bien poder experimentar con su lectura lo mismo que suele ocurrirnos con una novela: dejarnos conducir por la historia, meternos en ella, vivir las sensaciones que nos transmite el texto; vernos en la piel de sus personajes, imaginarse en esas situaciones narradas; dejarnos tocar por la extrañeza, la sorpresa, la vitalidad o el misterio de lo que se cuenta. (Contreras & Quiles, 2017, pág. 27)

Estas investigaciones, por tanto, me mostraron cómo al trabajar con relatos o con vidas narradas, la indagación narrativa valoraba y exploraba la dimensión personal de la experiencia: el lugar de los afectos, contextos, sentimientos y trayectorias de vida (Reis, 2012), o sea, la *semántica de la acción* en palabras de Ricoeur (2006). Me mostraron por qué la indagación narrativa era *la* forma privilegiada de exploración de la experiencia:

> Es la narrativa la que me posibilita mostrar y dar cuenta de la experiencia investigativa, del devenir de la trama, de los acontecimientos, de las vidas que van

componiéndose en el proceso de estudio, del modo en que todo ello se va configurando, etc. Todo ello como una descripción que permite un mejor acceso a la significatividad educativa vivida, al tiempo que procura despertar los sentidos educativos de la experiencia-dando a pensar, inspirando otras posibilidades de dicha experiencia, etc.- (Quiles, 2016, pág. 133).

Ahora había que pensar en cómo aterrizar una investigación con estas características. ¿Quiénes participarían?, ¿cómo recolectaría la información o cómo recoger la experiencia?, ¿cómo interpretar o dejar hablar a la situación?, ¿cómo rescatar los consejos que la experiencia tiene para dar?, ¿cómo salvaguardar la autoridad de la experiencia o cómo hacerme cargo de eso que en otros tipos de investigaciones le llaman la fiabilidad y/o validez?, ¿cómo presentar esas experiencias y sus consejos? A esto me referiré en el siguiente apartado.

3. Investigar se trata de ponerse en marcha y recorrer el camino

Tras haber tenido más o menos claro los propósitos y preguntas que orientarían la investigación y el modo de investigar o aproximarme a mirar la experiencia de formación docente continua en la escuela, otro paso importante que debía dar era definir con quién y dónde investigar. Deseaba poder realizar esta investigación en la escuela de aquella profesora que tan conmovida hablaba acerca de su oficio, en el video publicado en la web, y para eso debía ponerme en marcha para que me permitieran entrar y permanecer allí.

3.1. Más que la elección de los participantes, fue la elección de la escuela

"–¿Por qué elige como protagonista a Marie Curie?

– (…) Uno no escoge las historias que narra: éstas te escogen. Aparecen en la cabeza con la misma independencia que aparecen los sueños por la noche…"[88]

"–¿Cómo se le ocurrió abrir una librería en un pueblo perdido de ciento ochenta almas? (…)

– ¿Qué cómo se me ocurrió? Las cosas no se nos ocurren, las cosas se incuban, fermentan, ocupan nuestras fantasías mientras dormimos. Las cosas avanzan por su cuenta, recorren un camino paralelo en algún lugar de nuestro interior del que no tenemos ni el más remoto conocimiento y, en un momento determinado, llaman a la puerta: aquí estamos, somos tus ideas y queremos que nos escuches"[89]

Uno no escoge…. Aparecen con independencia. Las cosas no se nos ocurren… avanzan por su cuenta y en un momento determinado llaman a nuestra puerta. Aunque suene de lo más anti académico o poco científico, reconozco que la elección de las profesoras y profesores con quienes poder indagar no fue algo que me haya propuesto de antemano con toda claridad bajo ciertos criterios de elección. Más que elegir participantes, lo que requería era elegir un contexto en particular, un escenario cuyas características quedaron definidas en la siguiente frase: *"concretamente, un contexto escolar donde la formación no se ha limitado a la realización de cursos estándares, sino donde el aprender es concebido ampliamente*

[88] Rosa Montero (2013) en entrevista con Reyes Martínez
[89] Alba Donati en "La librería en la colina" (2023)

como una oportunidad buscada intencionalmente también para otros miembros de la comunidad educativa y no solo de los estudiantes".

Si bien no lo especifiqué de manera escrita, una característica fundamental que debía tener ese lugar donde investigar era que la escuela fuese pública, donde el alumnado no fuese seleccionado según criterios propios del centro escolar; una escuela que de alguna manera tuviera que lidiar con las burocracias o que, a pesar de las burocracias, igual fuese un lugar formador para el profesorado. Con esto que agrego, buscaba *concretamente, una escuela pública donde la formación no se limitara a la realización de cursos estándares, sino donde el aprender sea concebido ampliamente como una oportunidad buscada intencionalmente también para otros miembros de la comunidad educativa y no solo de los estudiantes.*

Desde un comienzo tuve la necesidad y el deseo de acudir a alguna escuela pública de Barcelona[90] que fuera un espacio formador no solo para estudiantes, sino también para profesoras y profesores. ¿El modo de búsqueda y elección? También un modo muy poco académico o quizás poco serio, si se prefiere, como comenté en el primer capítulo. Habiendo leído y tenido como referencia a Bolívar (2000) comencé a Googlear *"escuelas públicas que aprenden en Barcelona"*, *"escuelas catalanas que aprenden"* y así, sirviéndome de las bondades de los hipertextos, fui virtualmente de escuela en escuela hasta llegar al nombre de una que –se afirmaba- desafiaba los dogmas o mitos de la educación pública porque siendo de alta complejidad, tenía excelentes resultados académicos. Esa me interesó.

Que fuese de alta complejidad llamó mi atención porque quizás podría compartir rasgos con las escuelas públicas de mi país con altos índices de vulnerabilidad. Pero me interesó especialmente porque al referirse del contexto se hablaba de una escuela donde todas las personas aprendían. Así que continué la búsqueda pero, esta vez, mediante videos y di con ese que comento en el capítulo primero donde una profesora hablaba muy conmovida sobre esa escuela. Como todo aquello que me provocó ya lo señalé en otro lugar de esta tesis, no me detendré en ese aspecto. Luego de ver aquel video, comencé a buscar más sobre la escuela y cada vez más me fui convenciendo que quería ir a investigar a ese lugar.

Por la información que hallé en relación al centro escolar de primaria supe que la escuela se había convertido hace unos años atrás en *Comunidad de Aprendizaje* y, por lo mismo, es que se buscaba que allí todos tuvieran la oportunidad de aprender, no solo estudiantes y profesorado, sino también familias y toda aquella persona que se acercara al centro. Porque, para mi sorpresa, cualquier persona interesada podía participar en esa escuela como *voluntaria*. Ese fue precisamente el modo como me incorporé a la escuela, pero a eso me referiré más adelante.

Como la escuela era una Comunidad de Aprendizaje en un momento me vi construyendo un marco referencial con el cual ir a mirarla, pero las sabias palabras de mi profesora tutora me hicieron ver que mi interés era la formación y no propiamente el proyecto «comunidad de aprendizaje». En ese momento aún no me acercaba con tanta profundidad al mundo de la investigación fenomenológica y narrativa, por tanto, esas actitudes que

[90] En el capítulo 1 comento por qué la investigación se desarrolla en Barcelona. Como estaba viviendo en Barcelona para realizar mis estudios de doctorado, pues entonces la escuela pública para poder realizar el trabajo de campo necesariamente requería que fuera en esa ciudad porque me permitía poder compatibilizar los estudios con la vida familiar.

describí anteriormente en este capítulo no las tenía asumidas desde el momento en que ingresé al centro y mientras construía el proyecto de investigación. Pero cuando esto comenzó a suceder, comprendí que adoptar una actitud fenomenológica y literaria me exigía vaciarme de cualquier marco de referencia o, al menos, mantenerlo a distancia para poder dejar hablar a la situación; así cobraban especial importancia las palabras y orientaciones de mi profesora tutora que en un comienzo no me convencían del todo.

3.2. Negociar la entrada al campo y la ética como lugar de asilo

Cuando supe que podía incorporarme como voluntaria a la escuela, de inmediato adherí a esa posibilidad porque esta investigación buscaba centrarme en los sentidos e importancia de la experiencia vivida y solo podría entrar allí -a los sentidos e importancia que maestras y maestros concretos otorgaban a sus experiencias- mediante una relación de confianza entre investigadora y docentes participantes (Connelly & Clandinin, 1995). El primer paso para poder comenzar a relacionarme consistía en ingresar como voluntaria a la escuela, al menos un trimestre antes del comienzo de la investigación. De este modo mi presencia en la escuela no sería tan ajena cuando esta comenzara.

Y así lo hice. Un 07 de enero de 2019 escribí un correo a la directora de la escuela solicitando poder conversar con ella porque me interesaba realizar mi tesis de doctorado con el profesorado de la escuela que ella dirigía y deseaba poder presentarle esta propuesta de un modo más profundo y de manera personal. Pero tres días después recibí la siguiente respuesta:

> Estimada Daniela.
>
> Sentimos mucho no poder atender su solicitud pero en estos momentos tenemos previstas varias intervenciones desde diferentes universidades en nuestra escuela además de innumerables visitas y nos es imposible atender a más peticiones. (Correo electrónico Matèu[91], jefe de estudios, 10 de enero de 2019)

Claramente no era la respuesta que esperaba y no me sentía capaz de bajar los brazos. Anhelaba ser parte de esa escuela, ingresar como voluntaria y realizar la tesis allí. Necesitaba tener experiencia de ESA escuela y no otra. Si no podía estar allí me era muy difícil pensar en otro lugar. Así que, como siempre que recibo un NO, apliqué el principio que mi padre desde pequeña me enseñó: *"Bichito (o Nanita, ya que de estos dos modos me llamaba cariñosamente él desde toda la vida), el NO está ganado. Juégatela por el SÍ".* Es decir, si ya me habían dicho que NO, entonces no tenía nada más que perder si intentaba ir nuevamente por un SÍ. Si lo intentaba podía suceder que me volvieran a decir que NO y, por tanto, no perdía nada, o podía suceder que me dijeran que SÍ y ganaría mucho, de eso estaba segura. Y así lo hice, volví a escribir un correo (muy extenso) aclarando que mi intención era asistir como voluntaria a la escuela durante el tiempo que restaba de ese último trimestre y, por lo tanto, recibirme no supondría un trabajo extra para la escuela ni para el profesorado:

> Estimado Matèu.
>
> Agradezco la gentileza de responder a mi inquietud.

[91] Nombre ficticio

Comprendo la situación, aunque -perdonando mi insistencia- mi solicitud no está pensada para lo que resta del curso 2018-2019, sino para comienzo del 2019-2020. Y justamente me contacté en esta fecha para poder hacerlo con tiempo.

(…) [Estos puntos suspensivos entre paréntesis dan cuenta de los ¡seis párrafos que le escribí como respuesta al jefe de estudios para poder convencerle de poder asistir a la escuela! Y luego de esos seis párrafos continué con los siguientes:]

Finalmente, debo mencionar que si bien esta investigación se desarrollaría en el marco de mi tesis, en lo personal me mueve la posibilidad de conocer más su experiencia; perderme esa posibilidad estando acá en Barcelona, sería muy lamentable. He visto varios videos de ustedes y esa pasión que transmiten y que me ha logrado contaminar positivamente (veo que a muchos más que se han acercado hasta la escuela antes que yo) es una pasión que creo debe tornarse pública ya que desde las mismas voces de ustedes, de sus palabras es posible entusiasmar, animar, ayudar a mirar con esperanza el presente y el futuro de la educación pública tanto en Barcelona como en otras ciudades y países. Por ello es que insisto en poder trabajar con ustedes.

Mi intención inicial era poder trabajar con ustedes como voluntaria (según sus requerimientos, ya sea en patios, biblioteca, aula, comedor, etc.) durante estos meses que quedan del curso 2018-2019 con el fin de "empaparme de la escuela, su historia y su día a día", además de ir generando relaciones con el cuerpo de profesores. Pero sería en cierta forma una presencia autónoma, es decir, no requerirá tiempo de ustedes para entrevistas, realización de informes ni nada de eso. La idea sería convertirme en una más de la escuela. Para luego en el curso 2019-2020 poder realizar conjuntamente un plan de trabajo para narrar cómo el cuerpo de profesores ha experimentado el proceso de convertirse en comunidad de aprendizaje[92] y de formación permanente (mediante la formación dialógica). Pero comprendo que esto depende de sus posibilidades.

Estimado Matèu, reitero mis disculpas por este extenso correo electrónico, pero ante la imposibilidad de poder recibirme es la carta que me juego para intentar trabajar con ustedes y colaborarnos mutuamente.

Le pido que puedan repensar la viabilidad de mi petición. Yo estaré atenta a su respuesta. De ser necesario una explicación con mayor detalle, no tengo inconveniente en acercarme a la escuela.

Muchas gracias por darse el tiempo de leer mis palabras.
Que tenga un excelente fin de semana.
Saludos cordiales.
Daniela Saavedra

[92] Este es un claro ejemplo de aquello que expliqué antes acerca de la dificultad que tuve para tomar distancia del marco referencial que suponía ser una Comunidad de Aprendizaje para poder dejar hablar a las situaciones.

Pasaron los días, semanas y más semanas sin tener respuesta alguna. Pero decidí no insistir. Estaba nerviosa, pero considerando que en el primer correo electrónico de respuesta, Matèu, el jefe de estudios, me había informado de lo ocupadísimos que estaban, comprendí que cualquier nuevo intento sería muy inoportuno de mi parte. El último trimestre suele ir muy de prisa y estar lleno de compromisos en contra del tiempo, con plazos impostergables. Esperé, nerviosa, muy nerviosa, pero esperé. Y, para mi fortuna, un mes con dieciocho días después, es decir, el 01 de marzo de 2020, recibí la siguiente respuesta por parte de Matèu:

> Hola Daniela,
>
> Perdona por tardar tanto en responder. En el caso de querer comenzar como voluntaria, si eso no supone un cargo extra para nuestro profesorado, no creo que haya inconveniente. En la escuela trabajamos de 8:30h a 13h y de 15h a 16:30h.
>
> ¿En qué franja horaria te gustaría participar?
>
> Perdona la espera.
> Saludos.
> Matèu.

Cuando recibí esta respuesta sentí una felicidad desbordante y contaba los días para poder empezar a acudir a la escuela y empaparme de ella como había expresado en el correo electrónico anterior. Finalmente pude incorporarme como voluntaria un martes 19 de marzo del año 2019, es decir, alcancé a permanecer en la escuela aproximadamente tres meses antes de dar inicio a la investigación. Durante este tiempo acudí todas las mañanas de los días martes y jueves como apoyo de aula en las asignaturas de matemáticas y castellano o catalán[93] en algunos cursos de infantil y de primaria. Allí fui conociendo a algunas maestras y maestros, la dinámica de la escuela y algunas/os estudiantes.

En relación a la investigación fue clave porque pude ir atisbando la viabilidad del proyecto de investigación que había estado formulando. Hasta ese momento me había propuesto desarrollar la investigación mediante el dispositivo *Documentación de Experiencia Pedagógicas,* en adelante *DNEP,* (Suárez, Ochoa, & Dávila, 2004a; Suárez, Ochoa, & Dávila, 2004b; Suárez, 2009, 2011, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d; Dávila, 2011, 2014; Suárez & Dávila, 2022; Argnani, 2020; Suárez, Dávila, Argnani, & Caressa, 2021) con todo el profesorado en el horario del claustro. ¡Qué ilusa y tan poco considerada estaba siendo con esa propuesta! Esto no solo implicaba, de alguna manera, apropiarme de los únicos 45 minutos semanales con los cuales contaba el claustro para reunirse en su totalidad, sino que –sobre todo- privarlos de un espacio privilegiado de conversación en torno a lecturas pedagógicas compartidas que venían sosteniendo hace años desde que se constituyeron como Comunidad de Aprendizaje. En realidad esta fue una propuesta que se sostuvo en mi cabeza solo hasta que puse un pie en la escuela como voluntaria, es decir, tres meses antes de comenzar a realizar la investigación y así lo expresé por escrito aquel primer día que comencé a asistir como voluntaria:

[93] Empleando los términos de las Comunidades de Aprendizaje, acudí como voluntaria a las clases que realizaban Grupos Interactivos.

> Ingreso. Hay camarógrafos y personas (un equipo)[94]. Me reciben en la recepción. Me comunican con Matèu que me da la bienvenida y me invita a pasar para esperar sentada que se cumpla el horario de ingreso a clase. Se ve mucho movimiento. Intento leer, pero no puedo. Es inquietante el primer encuentro con la escuela. Tal como vi en los videos, acá "se nota que hay trabajo". Me pongo a escribir lo que veo, lo que siento. Mientras pasa esto, pienso: "tendré que modificar mi propuesta de investigación. Con el ritmo que llevan, creo que será difícil que pueda trabajar la DNEP. (Registro personal, 19-03-2019)

Aquella intuición fue algo que con el tiempo fue corroborándose cada vez más. También cada vez con mayor claridad pude ver que cualquier propuesta de investigación no podría tomarla al margen del centro, necesariamente debería conversarla con Matèu; sobre todo porque como fue dejando entrever el jefe de estudios -y pude darme cuenta a lo largo del año que permanecería luego desarrollando el trabajo de campo de la tesis- una preocupación constante era no sobrecargar con tareas o responsabilidades nuevas a las maestras y maestros del centro. Y esto anterior tendría otra implicancia primera fundamental, que cualquier propuesta de investigación debería, necesariamente, ser consensuada con las maestras y maestros con las cuales trabajara durante la tesis. En conclusión, no había posibilidad de establecer un plan de investigación fijo, cualquier intento solo sería posible de concretar y, por tanto, estaba abierto hasta el encuentro con las maestras y maestros que participarían del proceso.

Fue transcurriendo el tiempo y el día 26 de junio del mismo año, es decir, al finalizar el trimestre, nos reunimos con Matèu para conversar acerca de las posibilidades y mejor manera de poder llevar a cabo la investigación para el curso escolar siguiente, el curso 2019-2020. Tras aquella reunión, de manera definitiva se descartó la posibilidad de desarrollar un proceso de DNEP y la posibilidad de trabajar con el claustro completo. Esto último es algo que mi profesora tutora me había recomendado también durante las conversaciones mantenidas durante ese trimestre.

Tras la reunión con el jefe de estudios, finalmente acordamos que para lograr realizar la investigación con mayor profundidad sería mejor trabajar con un grupo acotado de maestras y maestros que él mismo me sugirió por ser un grupo que trabaja muy bien juntos:

> Helena que lleva bastante tiempo en la escuela; Laura que lleva menos tiempo, pero que ha interiorizado bastante el proyecto; y dos profesores más que serán nuevos, pero que fueron entrevistados. Ya que en muchas ocasiones llegan docentes destinados y no conocen el proyecto. Por lo tanto podría trabajar la investigación con 4 profesores. (Registro personal, 26-06-2019)

En ese momento no fue mencionada otra profesora –o quizás por los nervios que sentí antes, durante y después de la reunión no lo escribí ni recordé. En realidad el grupo estaría conformado por cinco personas. A las maestras mencionadas se sumaba Isabel, una maestra que llevaba en la escuela menos tiempo que Helena, pero más que Laura y, por tanto, habían trabajado juntas. Por ello Matèu hacía referencia al buen trabajo que hacían

[94] Las cámaras y camarógrafos se debía a que estaban realizando un programa de radio y televisión sobre esta escuela.

juntas y que era seguro que podría realizar un buen trabajo de investigación junto a ellas y que me apoyarían bastante. ¡Con el tiempo pude corroborar todo aquello y más!

Además de la anterior Matèu me dio otras orientaciones. Primero escuchó mis proyecciones de investigación que junto con requerir entrevistas consideraban participar de las instancias semanales que en la escuela le llamaban *«formación»,* es decir, el espacio de reunión semanal del claustro donde conversaban en torno a lecturas pedagógicas. Este espacio, desde el marco referencial de las Comunidades de Aprendizaje, recibe el nombre de "Tertulias Pedagógicas Dialógicas". Matèu no solo accedió a que pudiera participar de las tertulias (que están a abiertas a cualquier persona que lo desee, sea o no de la escuela) sino que me sugirió que podría asistir a las reuniones semanales de coordinación que tienen como ciclo medio (grupo de maestras y maestros tutores de 3º y 4º de primaria), argumentando que allí podría encontrar muy buen material en relación a la formación. Y acepté; sin haberlo previsto tendría la posibilidad de participar de una instancia de formación privilegiada en el propio lugar de trabajo de este grupo de maestras y maestros. Eso lo pude notar con el tiempo.g

En consecuencia, la investigación sería desarrollada con un grupo de cinco maestras y maestros tutores de ciclo medio, a los cuales acompañaría semanalmente en sus reuniones o jornadas de coordinación y en las Tertulias Pedagógicas Dialógicas o encuentros de conversación en torno a lecturas pedagógicas. Esto es lo que pudimos proyectar en junio, pero todo se concretaría iniciado el curso escolar siguiente con el consentimiento y consideraciones del grupo de maestras y maestros de ciclo medio.

Pasaron las vacaciones de verano y el día jueves 19 de septiembre me presenté ante el grupo de profesoras y profesor de ciclo medio. Ese día fue Laura, la maestra coordinadora del ciclo, quien salió a buscarme en la sala de estar para que la acompañara a la sala de maestros. Me dio una cálida bienvenida: me habló en castellano, me sonrió, mostró interés en mi presencia y además me dijo que era muy bienvenida. Al ingresar a la sala donde estaban reunidos para su jornada de coordinación, las demás maestras y maestro me saludaron muy contentos. Me informaron que Matèu ya había hablado con ellos, que los cinco estaban de acuerdo en que yo los pudiera acompañar y que estaban dispuestas y dispuesto a ayudar en lo que yo necesitara. Fue una entrada muy agradable, sentí que partía muy bien esta investigación y estaba muy contenta con ello.

Antes de convenir algunos asuntos iniciales en torno a la investigación, les comenté que como modo de retribución a su ayuda, al igual que el curso anterior, durante todo este curso podría acompañarles como voluntaria en la clase que ellos estimaran conveniente. Así que acordamos que durante las mañanas de los días jueves estaría apoyando al maestro de cuarto que era uno de los maestros nuevos del ciclo, Alberto. Y así fue a lo largo del curso escolar, lo acompañaba en la clase y luego acudía junto a todo el claustro a las Tertulias Pedagógicas Dialógicas o formación, como solían llamarle.

Solo luego de hablar con el grupo de maestras y maestro con quienes desarrollaría la investigación y luego de haber convenido algunos asuntos, pude desarrollar un plan de investigación con mayor claridad, aunque –sin preverlo en aquel momento- fue sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo. Por ello afirmo que esta es una investigación viva, moviente, porque fue demandando nuevos desplazamientos, modificaciones a lo largo de todo el proceso.

Cuando logré desarrollar el plan de investigación hice algo que sin ser obligatorio por normativa, necesitaba hacerlo como un gesto de cuidado que me movió desde siempre en esta investigación, especialmente ahora que había comenzado a generar un vínculo con la escuela y sus miembros. Necesitaba asegurarme de que lo que me estaba proponiendo realizar como investigación fuera desde una relación de respeto, honestidad y cuidado. Por lo anterior es que presenté el plan de investigación a la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona obteniendo una evaluación favorable con fecha 19 de diciembre de 2019. Esta evaluación favorable me ayudó a confirmar que iba por buen camino, que estaba haciendo bien las cosas y me daba seguridad para continuar.

3.3. Recogida de información o tras las pistas de la experiencia

Teniendo claridad del contexto escolar o el escenario en el cual se desarrollaría la investigación y el profesorado que participaría, tenía que precisar qué era aquello que miraría para poder recoger el material experiencial o las experiencias de formación permanente en el lugar de trabajo de este grupo de maestras y maestro en servicio[95]. Retomando el capítulo primero de esta tesis, acudir a esta escuela me interesaba para ver: qué de lo que allí ocurría y se vivía era formador o constituían experiencias formadoras para el profesorado de esa escuela (Contreras, 2013), cómo llegaban a constituirse como tal y qué sentidos e importancia les otorgaban. Ello con la intención de poder comprender mejor el misterio de la formación docente permanente que constituía el propósito mayor de esta investigación y lo expresé de la siguiente manera: *Aproximarme a una comprensión de la formación permanente del profesorado en ejercicio -o servicio- desde una mirada centrada en la persona.* Donde "centrada en la persona" significaba centrarse en sus experiencias formadoras en la escuela, en este caso, de un modo narrativo (de esta decisión, de la opción por la experiencia y la indagación narrativa ya di cuenta en la primera parte de este capítulo). Por tanto, ese propósito podría ser reformulado de la siguiente manera:

Aproximarme a una comprensión narrativa de la experiencia de formación permanente en la escuela del profesorado en servicio.

¿Qué mirar? ¿Cómo recoger ese material experiencial? Mirar lo que en la escuela ocurría y se vivía me llevaba a centrar mi atención a la vida vivida que aún no es significada, a la «*erlebnis*» para poder identificar esas vivencias con potencial formador y luego comprender cómo eso que viven las maestras les afecta/transforma o, dicho en palabras de Delory-Momberger (2014), cómo lo incorporan a su propia vida, a su propia biografía, cómo lo biografizan. Las preguntas orientadoras que me propuse para ello, recordemos, fueron:

[95] Es necesario que reitere que esta claridad no la obtuve desde el comienzo del curso escolar 2019-2020 que es cuando comencé a asistir a la escuela para desarrollar la tesis (y paralelamente continuaba participando como voluntaria), sino que esta tesis completa debe entenderse como un movimiento recursivo. Inicialmente esta investigación fue planteada para ser desarrollada una primera parte desde una metodología narrativa y una segunda parte desde una metodología fenomenológica. Pero claramente era una pretensión muy ambiciosa porque requería de una sensibilidad, conocimientos y tiempo que no alcanzaría a tener oportunamente. Por ello, finalmente opté por realizarla completamente con un enfoque narrativo y lo fenomenológico sería adoptado como actitud y no como método. Explico esto muy sucintamente, ya que por asunto de extensión es imposible que dé cuenta de cada decisión tomada a los largo de estos cinco años.

- *¿Qué de lo que sucede en la escuela, y además es destacado por las y los profesores, posee el potencial de ser formativo para ellas? ¿Cómo lo viven las y los profesores o qué les pasa con eso que pasa en la escuela (experiencia)?*
- *¿Qué hace que aquello que les pasa a las y los profesores durante el ejercicio de su oficio en la escuela sea una experiencia formadora?*
- *¿Qué huellas deja esa experiencia formadora (eso que les pasa)? O ¿Qué posibilita esa experiencia formadora (aquello que les pasa)?*

Hasta este momento y sobre todo después de haber conversado y acordado con Matèu las posibilidades de esta investigación en la escuela, tuve claro que miraría dos tipos de vivencias: unas que estaban definidas desde el comienzo por ser dos instancias que se desarrollaban en la escuela y que presumiblemente tenían un gran potencial formativo como me había señalado Matèu. Estas instancias eran las *Tertulias Dialógicas Pedagógicas* (o *formación,* como les llamaban ellos en la escuela) y las *Reuniones o Jornadas de Coordinación de Profesoras de Ciclo Medio.* El otro tipo de vivencias eran aquellas que no tenía definidas de antemano y, por tanto, requeriría explorarlas necesariamente a partir de lo que las maestras y el maestro pudieran contarme acerca de ellas.

3.3.1. Notas de campo de la experiencia compartida y transcripción de grabaciones.

Realizar esta investigación en territorios catalanes supuso para mí una dificultad de acceso que poco a poco fui sorteando: el idioma. En todas las Jornadas o reuniones de Coordinación, las maestras y maestro hablaban en catalán. A pesar que desde un inicio me preguntaron si prefería que hablaran en castellano, me negué a esa posibilidad, más aún en un contexto socioeducativo que, en aquel año, se enfatizaba y priorizaba el uso del catalán, especialmente en las escuelas[96]. Si yo era la interesada en sus vidas docentes, creía que lo más respetuoso era que fuese yo quien hiciera el esfuerzo de entenderles. De todos modos, para poder revivir luego estas jornadas y entender mejor sus dinámicas en caso de que no lo lograra mientras transcurrían, les pedí autorización al grupo de profesores para poder grabarlas en formato audio y luego transcribirlas con el compromiso que dichas grabaciones no las haría públicas. Ellos, sin inconveniente alguno, aceptaron. Estas fueron esas consideraciones, a las que hice referencia en el numeral anterior, que convenimos en el primer encuentro.

Con las Tertulias Dialógicas Pedagógicas no tuve ese inconveniente de la barrera idiomática, ya que estas en su mayoría se realizaban en castellano y cuando se hablaba en catalán sí lograba entenderlo, de un modo más precario al inicio, pero cada vez mejor. De

[96] Recuerdo muy bien que aquel verano anterior, me reuní en Barcelona con una tía paterna que vive en Bélgica, pero que estaba en estas tierras porque sus consuegros son catalanes y había venido a visitarlos junto a mi primo y su novia. En una conversación con el consuegro de mi tía, él nos contó a mí y a mi esposo, los difíciles momentos que les tocó pasar en su infancia cuando se les impuso el castellano por sobre el catalán. Esos recuerdos hablaban de violencias y, a la vez, de convicciones. Todo lo que tuvieron que pasar para poder hoy comunicarse en catalán sin miedos a ser violentados es algo que me marcó mucho. Por eso, cuando el grupo de profesores de ciclo medio me preguntó si prefería que hablaran en castellano, no fui capaz de aceptar. No solo por el respeto a ellos mismos, a su lengua materna, sino sobre todo –aunque lo guardé más para mis interiores- como un pequeño gesto de justicia hacia el consuegro de mi tía y de muchas otras personas que incluso peligraron su vida por mantener vivo el catalán.

todos modos, lo del idioma nunca llegó a ser un gran problema, ya que el catalán nos es muy familiar a quienes hablamos en castellano y me fue más fácil comprenderlo gracias a ese trimestre anterior que asistí como voluntaria a la escuela y gracias al noticiario o mini documentales que diariamente veía en la tv para familiarizarme con el idioma. Además, este grupo de maestras y maestro hablaban calmadamente. Podían hablar con más o menos efusividad, pero nunca aceleraban el ritmo al punto de hacer ininteligible el mensaje. Lo cual valoré tremendamente, especialmente al inicio de la investigación.

A ambas instancias (Jornadas de Coordinación y Tertulias Dialógicas Pedagógicas) asistí como observadora participante y de cerca (Connelly & Clandinin, 1995; Van Manen, 2003), es decir, no solo observaba lo que acontecía sino que también participaba de ese espacio compartido. En ambos casos fui tomando notas de aquellos aspectos que en relación al fenómeno de estudio me parecían relevantes o asuntos que llamaban mi atención, que me planteaban preguntas u otro tipo de inquietudes. En palabras de van Manen (2003) fui recopilando "textos" de la vida diaria mientras sucedían y que eran significativos para el estudio. Luego, estas notas las fui incorporando a las transcripciones de las Jornadas. En total asistía a 21 Jornadas de Coordinación de Ciclo Medio y a 12 Tertulias Pedagógicas Dialógicas.

3.3.2. Entrevista conversacional individual y grupal

Antes mencioné que en este grupo de maestras y maestro miraría dos tipos de vivencias, unas que estaban definidas de antemano que eran las Tertulias y las Jornadas, y otras que no lo estaban y por tanto, requeriría explorarlas necesariamente a partir de lo que las maestras y el maestro pudieran contarme acerca de ellas. Y para lograr esto es que recurrí a la entrevista conversacional (van Manen, 2003) gatillada por unas preguntas que les planteaba de manera individual a cada maestra y maestro, pero que eran lo suficientemente amplias para que la conversación fluyera hacia donde la experiencia nos llevara. Para ese momento, antes construí una guía de entrevista que incorporaba las preguntas que podrían servirnos de orientación. Luego de su construcción, apliqué la guía a un profesor que no participaría de la investigación para poder evidenciar la idoneidad de las preguntas, para ver si estas eran comprensibles, si lograban abrir una conversación o la cerraban, etc. Luego de ello realicé las respectivas modificaciones teniendo en cuenta también las indicaciones que mi profesora tutora me fue haciendo durante la construcción de la pauta o guía de conversación.

Esta entrevista conversacional estuvo orientada a "explorar y reunir material narrativo experiencial" (van Manen, 2003, pág. 84) de aquellas vivencias que no estaban identificadas de antemano y que resultaban formadoras para las profesoras y profesor que participaban de la investigación. Comprendiendo que hablar de formación me llevaba a hablar de un trayecto, estas experiencias no podían ser recogidas de manera aislada, sino que mediante la historia de lo que habían llegado a ser hasta ese momento y, sobre todo, tras el paso por esa escuela. Por tanto, me propuse poner especial atención en cómo habían sido afectados durante ese trayecto tanto a nivel personal como profesional, buscando algunos incidentes críticos o experiencias significativas (Bolívar, 2001) que habían influido y/o posibilitado procesos de formación.

De alguna manera, buscaba indagar en su historia de trans-formación para lograr dilucidar qué es y cómo es aquello que les posibilitó esos desplazamientos tanto internos como externos en su oficio, pero poniendo especial atención en lo acontecido en esta escuela particular. Si bien, habiendo llegado a este momento de redacción de la tesis ya tengo claro qué era lo que buscaba y cómo poder dar cuenta de ello, recuerdo que en aquel tiempo en que se llevaría a cabo la entrevista conversacional no estaba así de claro y fue muy difícil para mí poder explicarle al grupo de profesores el propósito de la entrevista. Finalmente lo hice del siguiente modo:

> Estimada profesora y profesor, con estas preguntas y sus respectivas respuestas se busca reconstruir su historia de transformación personal y profesional para intentar comprender de qué manera su ejercicio profesional la/o ha ido transformado (en las dimensiones ya mencionadas) y, especialmente, cuáles y cómo han sido las experiencias formadoras que han favorecido su crecimiento personal y/o profesional.

Además de recoger información, en esa instancia buscaba que las profesoras y profesor pudieran detenerse a pensar en algunos de estos incidentes críticos para intentar dilucidar qué podían estar revelándole o qué podían haber significado para ellas y él. Es por eso que la entrevista conversacional individual actuó también como vehículo para establecer una relación conversacional con los docentes sobre los sentidos de sus experiencias (van Manen, 2003), es decir, poder pensarlas, intentar atisbar los sentidos e importancia que les otorgaban. En total se realizaron 5 entrevistas conversacionales, una con cada docente.

Además de lo anterior, hubo una conversación final grupal que en un comienzo fue proyectada como entrevista grupal, pero que dada la riqueza de las Tertulias Pedagógicas, la familiarización con el dispositivo y al encuentro virtual al que debíamos adherir por motivos del confinamiento por la pandemia Covid-19, esta entrevista grupal fue sustituida por una Tertulia Pedagógica virtual. Como la entrevista tenía como como finalidad poder explorar en los sentidos e importancia de sus experiencias formadoras en la escuela, principalmente de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas y las Jornadas de Coordinación de Ciclo Medio, opté por conversar y pensar en estas vivencias de un modo indirecto y para ello empleamos la película “Una pastelería en Tokio” (Kawase, 2015) como pre-texto para mirar, pensar y significar ambas instancias u otras más que fuesen potencialmente formadoras en la escuela. Para ello, les pedí que cuando vieran la película, tuvieran en cuenta algún “*vínculo entre la película y sus experiencias/relaciones formadoras entre colegas u otras experiencias formadoras*”. Para no restringir la posibilidad de pensar otras experiencias formadoras, no solo las Tertulias y Jornadas, opté por hablarles de “Experiencias/relaciones formadoras entre colegas”, creí que esta expresión era más genérica y era más capaz de abrir una conversación.

En el siguiente cuadro (ver Ilustración 2) resumo esta etapa de la investigación. Etapa que es una de dos que constituyen la investigación.

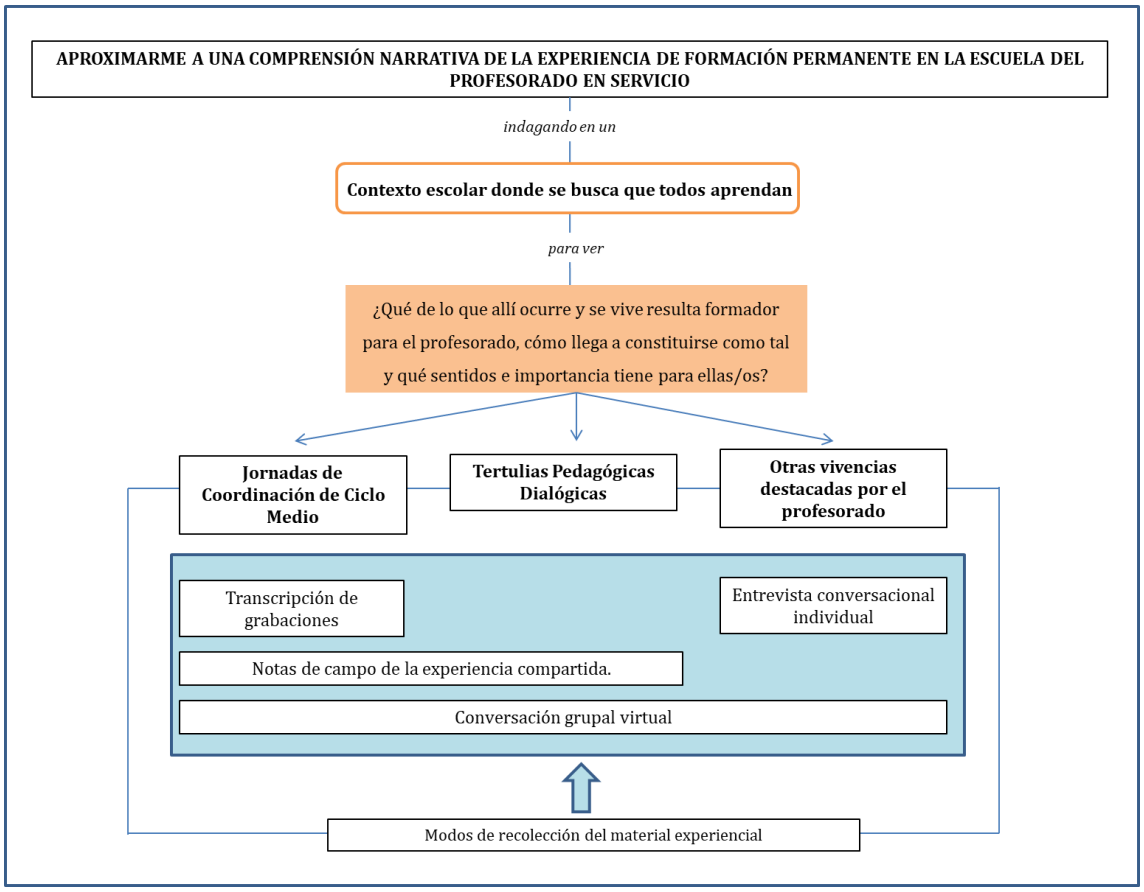

Ilustración 2: Proceso de Primera Etapa de la investigación

3.3.3. Descripción de experiencia vivida

Además del proceso anterior, de interesarme e indagar los sentidos e importancia que los profesores atribuían a su experiencia de formación permanente en la escuela, esta investigación se proyectó con una segunda etapa porque deseaba continuar ahondando de una manera más profunda la experiencia de formación permanente para lograr reconocer qué es lo propio de este fenómeno, es decir, distinguir algunos rasgos propios o elementos que resultaban imprescindibles para que un proceso formativo docente pudiera ser calificado como tal y qué importancia podría tener para una profesión que trata especialmente de una relación de responsabilidad con los otros. Las preguntas orientadoras que me propuse para ello fueron:

- *¿Qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso o una experiencia formadora puedan ser calificados como tal?*
- *¿Cómo actúa una experiencia formadora en las y los profesores en servicio?*
- *¿Cuáles son las condiciones necesarias para que una experiencia formadora tenga lugar en la persona?*
- *¿Cuál es la importancia de las experiencias formadoras para el ejercicio docente?*

Inicialmente esta segunda parte me propuse desarrollarla mediante la puesta en marcha de una indagación fenomenológica. Para esto, y siguiendo las orientaciones de las investigaciones que de la experiencia vivida ha hecho Max van Manen (2003; 2016) desde

la fenomenología, tomaría prestadas dos tipos de experiencias vividas: una de la ficción o el arte y otras de los mismos profesores de ciclo medio. En relación a estas últimas, les pediría a los 5 profesores que describieran por escrito una experiencia personal en la que hayan vivido una (trans) formación docente durante su desempeño profesional como profesor o profesora. Para esta descripción había desarrollado una pauta con las indicaciones necesarias.

Respecto al otro tipo de experiencia vivida, ésta la tomaría prestada del ámbito artístico, específicamente del cine, ya que por su sensibilidad perceptiva e intuitiva poseía el potencial de permitir intuir algunos aspectos del fenómeno de estudio (van Manen, 2016) más difíciles de distinguir fuera de este medio, entendiendo que la formación transcurre no solo desde lo formal, sino también "por terrenos sutiles y misteriosos" (Contreras, 2013, pág. 242). Como señala van Manen, el hecho de estar frente a la obra cinematográfica, nos permite "identificarnos con el protagonista del relato, vivimos sus sentimientos y acciones sin que nosotros actuemos; por ende, podemos experienciar situaciones, acontecimientos y emociones vitales que normalmente no tenemos" (van Manen, 2016, pág. 363) y "nos damos la oportunidad de vivir una experiencia que nos da la posibilidad de intuir ciertos aspectos del fenómeno que elegimos estudiar" (van Manen, 2016, pág. 364). La película elegida fue, nuevamente[97], «Una pastelería en Tokio» (Kawase, 2015) precisamente por esa sensibilidad perceptiva e intuitiva de la que habla van Manen (2016).

Tomar prestado este ejemplo de ficción del cine resultaba especialmente relevante porque en un período de tiempo de corta duración me permitiría poder acercarme a una experiencia que por su naturaleza personal, contextual y multidimensional suele transcurrir en un tiempo que sobrepasa con creces los límites de tiempo que el desarrollo de la tesis permitía. Es decir, me permitía entrar en los pensamientos, sentimientos, malestares, relaciones, tensiones, etc. que los personajes viven durante un tiempo prologando y cómo van trans-formándose en el tiempo. Me permitía entrar a la semántica de la acción, en palabras de Ricoeur (2006) a través de la observación de los arcos de transformación de los personajes (Sánchez-Escalonilla, 2004). Por lo anterior, es que en esta segunda profundización miraría con mayor detalle aquellos desplazamientos interiores que acontecen en las personas y que hacen que una experiencia formativa pueda ser considerada como tal, es decir, en los elementos que resultaran imprescindibles para que una experiencia formadora docente pueda ser calificada como tal.

Pero…

Pero marzo de 2020 trajo consigo un confinamiento total producto de la pandemia que causó estragos en muchos ámbitos de nuestras vidas. ¡Cómo no lo iba a hacer con esta tesis! Debido al confinamiento total no pude asistir durante el tercer trimestre a la escuela, además el trabajo con el grupo de maestras y maestro no pudo continuar dada la intensificación que aquello implicó en su trabajo diario y en la vida misma de ellos como en la mía: aislamiento, ansiedad, duelos, voluntariados, miedos, etc. Es decir, debido a lo

[97] En realidad, desde un comienzo la película estuvo considerada para esta segunda etapa de investigación, pero dadas las nuevas circunstancias sanitarias, sociales y educativas por la pandemia del Covid-19 es que decidí utilizar la película como pre-texto para la conversación virtual grupal sobre las experiencias formadoras del grupo de maestras y maestro. La película nos sirvió como metáfora, como sensibilizadora y guía para orientar la conversación y el pensamiento sobre las experiencias de formación.

anterior no pude dar continuidad a esta segunda parte que me había propuesto; lo que estábamos viviendo era algo tan fuerte, tan indecible que no tenía la claridad y fuerza suficiente para poder continuar como lo había previsto.

Tras conversarlo con mi profesora tutora, esta segunda etapa de la investigación tuvo que esperar y cambiar, por tanto aumentó el tiempo inicial proyectado para realizar la tesis y fue reestructurada. Pero, además, un día de otoño de aquel año, desde Chile me avisaron que mi padre había fallecido. Su partida y la distancia, evidentemente me llevó a modificar el rumbo de la investigación porque además, mi permanencia en Barcelona ya no se sostenía y la posibilidad de continuar trabajando con las maestras y maestros para realizar la segunda etapa prevista tampoco se sostenía o, más bien, yo no era capaz de sostenerla. No tenía fuerzas ni cabeza para ello, solo quería volver a Chile.

¿Cómo fue reestructurada esta segunda etapa? Mantuve el propósito de distinguir algunos rasgos propios o elementos que resultan imprescindibles para que un proceso formativo docente pueda ser calificado como tal y comprender la importancia que tiene para una profesión que trata especialmente de una relación de responsabilidad con otros. ¿Y cómo lo haría ahora? Lo haría también desde una perspectiva y técnicas narrativas y mantendría la opción de tomar prestada una experiencia vivida del ámbito artístico, la película. En este momento descarté la opción de realizar esta segunda parte de la investigación desde una metodología fenomenológica; lo fenomenológico sería mi actitud como expresé en la primera parte de este capítulo.

En cuanto a los relatos escritos o, más precisamente, la Descripción de la Experiencia Vivida que le iba a solicitar a las maestras y maestro de la escuela catalana, serían reemplazados por descripciones de experiencias trans-formadoras vividas durante el ejercicio del oficio de dos profesores chilenos amigos a quienes conocía y admiraba desde hace mucho tiempo, motivo por el cual me sería más fácil intentar llegar al corazón de sus experiencias para intentar des-velar esos elementos imprescindibles que hacen de una experiencia algo formador.

Para acceder a este material experiencial, a diferencia de la primera etapa de la investigación realizada en Barcelona, no asistí a ninguna escuela chilena a observar ni acompañar a profesores durante su ejercicio porque el propósito de esta segunda etapa no lo requería. En esta segunda parte se requería una descripción de alguna experiencia trans-formadora que la profesora y el profesor hubiesen vivido durante el ejercicio del oficio en la escuela, por tanto, la condición o requisito de esa experiencia elegida por ellos es que hubiese acontecido en la escuela.

Para que estos profesores chilenos pudieran comprender qué era lo que les pedía, opté por facilitarle la película "Una pastelería en Tokio" para que pudieran captar a qué me refería con eso de experiencia de formación, es decir, tomar distancia de la descripción de una mediación formativa tradicional, para que no se limitaran a describir cómo se realizó en su escuela un taller o una capacitación. Esto, además, lo pudimos aclarar mediante una conversación donde me contaron de su trayectoria formativa mirada desde la persona o desde la experiencia. Teniendo esto en cuenta, les facilité la guía de indicaciones para narrar la experiencia que ya había preparado adaptando la pauta tomada prestada del libro de Raquel Ayala-Carabajo (2017). Cabe destacar que, como enfatiza la autora citada anteriormente:

> mediante la descripción de las experiencias de otros, pretendemos "llegar a comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana, en el contexto del conjunto de experiencias humanas" (van Manen, 2003, 80). Estas descripciones no pretenden recoger "las experiencias subjetivas de los llamados `sujetos o informantes´ porque estos puedan informar cómo ven algo desde su perspectiva, visión o punto de vista particular" (Ibíd.); más bien, se trata de recoger "ejemplos" de experiencias con el fin de reflexionar acerca de los significados que podrían ser inherentes a ellas y, en último término, de responder a la pregunta de cuál es la naturaleza de este fenómeno en tanto que experiencia esencialmente humana. (Ayala-Carabajo, 2017, pág. 53)

Entonces, de acuerdo a lo anterior, recogería el material experiencial tanto de la película como de la profesora y profesor chileno mediante la Descripción de la Experiencia Vivida, es decir, de su relato de experiencia tal como la viven o han vivido orientando esta escritura con la pauta construida para ello para intentar comprender la experiencia a partir del reconocimiento de sus rasgos o elementos que hacen que aquella experiencia sea formadora. En la siguiente imagen resumo esta segunda etapa de la investigación.

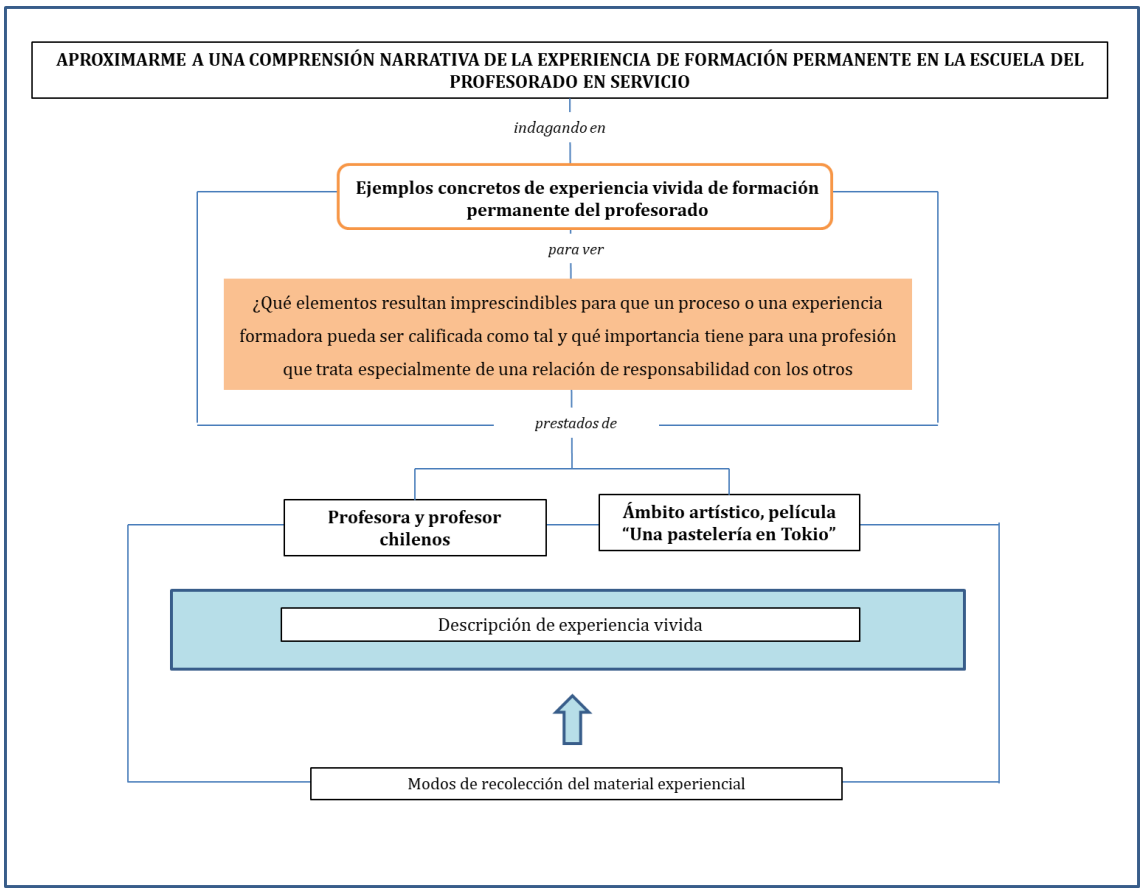

Ilustración 3: Proceso de Segunda Etapa de la investigación

La escritura de estas experiencias fue un proceso lento. Luego de haber conversado con la profesora y el profesor chileno acerca de su trayecto formativo, ambos eligieron tres experiencias vividas relevantes porque sintieron que hubo una transformación en ellos. De esas tres se terminó eligiendo una, la que más les conmovía. Luego de narrarlas las leí detenidamente y les hice algunas preguntas para profundizar en lo vivido de la experiencia y no en cómo lo analizaban. Algunos ejemplos de estas preguntas son:

- Concretamente, ¿qué fue lo que pensaste cuando…?
- ¿Con qué expectativas y disposición ibas a…?
- ¿Qué sentiste cuando llegaste a…?
- ¿Cómo era el ambiente o la atmósfera que…?
- Concretamente, ¿cómo se expresó o materializó esa…?
- ¿Qué te provocaba a ti, qué sentías o pensabas frente a…?

Con la respuesta a estas preguntas edité las experiencias descritas inicialmente hasta obtener una descripción más vívida.

En relación a la experiencia extraída del cine, escogí un momento de la película que resultara particularmente relevante por expresar esa experiencia transformadora y la describí teniendo en cuenta las indicaciones que también les había compartido a la profesora y profesor chileno.

3.4. Lectura comprensiva del material experiencial. Entre la escucha de la experiencia y la reconfiguración de la vida.

Cuando finalizó el período que suele denominarse "trabajo de campo", me encontré con un volumen importante de materiales experienciales con los cuales trabajar para poder aproximarme a la experiencia de la formación, para intentar comprenderla un poco mejor o de otro modo. ¿Qué hacer ahora con las notas de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas, con las notas y transcripciones de las grabaciones correspondientes a las Jornadas de Coordinación de Ciclo Medio, con las entrevistas realizadas a las maestras y maestros de ciclo medio y con las descripciones de la experiencia vivida de la profesora y profesor chilenos y de la película?

En esta etapa de investigación, el material recogido en su estado bruto es convertido en dato, *los resultados,* es decir en información que se torna significativa gracias a la apreciación de quien investiga (Eisner, 1998), ya que "lo que es significativo no se anuncia a sí mismo para que sea oído por todos. No lleva una placa de identificación" (Eisner, 1998, pág. 221), sino que depende de la capacidad de la investigadora o investigador para lograr percibirlo, de ser sensible a aquellas cualidades, de su perspicacia, es decir, su capacidad de apreciar no solo las cualidades de la experiencia, sino las relaciones entre estas cualidades (Eisner, 1998; van Manen, 2003). Por tanto, como investigación cualitativa, se descansa en la confianza de que la investigadora o investigador sea capaz de ser sensible a la complejidad de la situación estudiada y al buen juicio para tomar contacto con aquello que es importante (Eisner, 1998).

Entonces, ¿cómo interpretar o dejar hablar a la situación?, ¿cómo rescatar los concejos que la experiencia tiene para dar?, ¿cómo salvaguardar la autoridad de la experiencia?, ¿cómo presentar esas experiencias y sus consejos?, ¿de qué manera entrar y transformar ese material experiencial intentando conservar su naturaleza viviente, sin sacrificar la dimensión no visible de la experiencia, su fuerza vital? Y luego, ¿qué están diciendo esas historias acerca de la formación docente permanente y de una escuela formadora?, ¿de qué manera me interpelan o reconfiguran mi propia experiencia y el estado más general de la formación docente continua?...

En estas preguntas que me fui haciendo, el relato emergió -como señalé más arriba- como el mejor modo de poder mostrar la experiencia, no de sustituirla, de intentar evocarla o siquiera rozarla evitando cancelar descartar o evitar los elementos visibles y no visibles.

La respuesta a todas aquellas preguntas no la hallé en una técnica específica que me ahorrara toda confusión e incertidumbre, sino en la recomendación de dar lugar a la imaginación como única vía para poder dar sentido a la situación estudiada, posibilitando que una investigación sea intuitiva y convincente cuando se trabaja con una mezcla de datos desordenados, procesos impredecibles y contingencias complejas (Eisner, 1998) como era el caso de esta investigación. Ahora bien, para lograr dar cabida a la imaginación, o la capacidad de crear imágenes sobre la experiencia de la formación, tal como señala Zamboni (2002), era preciso inventar para mostrar lo que esta información estaba revelando o lo que, como investigadora, era capaz de apreciar y dotar de sentido.

Como señalé más arriba, el mejor modo de darle un orden al material experiencial para poder mostrar, intentar evocar o siquiera rozar la experiencia evitando cancelar, descartar o evitar los elementos que la componen, era convirtiéndola en relato. Este me ayudaría en esta investigación como herramienta para hacer inteligible la experiencia respetando su complejidad. Recurrir al relato me abría las puertas a la imaginación, a autorizarme a tomar decisiones que mejor posibilitaran esta composición de historias mediante las cuales dar sentido a la experiencia. Llegado este momento fue necesario retomar los aspectos claves de un relato o historia bien construida porque no bastaría con realizar una enumeración de relatos inconexos, sino que su encadenamiento o hilo de sentido era un aspecto importante al cual prestar atención. Así como la recogida del material experiencial se dividió en dos grandes etapas, también su lectura comprensiva (Bortoft, 2020) se realizó de ese modo.

3.4.1. Primera etapa. Análisis narrativo temático. O lectura comprensiva de las experiencias catalanas

Respecto a la primera etapa, el relato surgió como necesidad de una comprensión más global de la información recolectada de manera conjunta. Tenía un conjunto de material experiencial, pero ese material me hablaba de la vida de personas concretas, vidas que en su ocurrir son infragmentables en sus diversas dimensiones (de hecho, hablar de dimensiones ya me lleva a una fragmentación como necesidad de dar orden a la experiencia) vidas, por tanto, que en su ocurrir todas sus dimensiones se despliegan simultánea y entrelazadamente, superpuestas, inexorablemente intrincadas. No podía mirar ese material experiencial de manera separada, es decir, por una parte hablar del material de la entrevista, por otra del material de las jornadas, del material de las tertulias y el material de la película. Era imposible porque todo era parte de unas mismas vidas compartidas. Y necesité recomponer ese material como lo que era, parte de unas vidas compartidas.

Por lo explicado anteriormente es que antes de detenerme a mirar cualquier rasgo, cualidad o significado acerca de la experiencia de formación, fue necesario dar orden a la información recolectada por cada profesor y profesora "con el fin de conseguir claridad y coherencia" (Waller & Simmons, 2009). El modo de lograr esto fue precisamente mediante la narrativa que, además de género literario o forma de discurso humano, constituye una

propiedad básica de la mente humana como principio organizador de nuestro accionar, como principio que nos permite dar una estructura u ordenamiento al fluir de la experiencia (Fernández-Núñez, 2015).

Para lograr esa organización del material experiencial de la primera etapa de la investigación, triangulé o trencé la información de las entrevistas individuales, la tertulia dialógica virtual y otros comentarios que a lo largo del curso escolar fui rescatando de nuestras conversaciones o, incluso, de unas preguntas de profundización que les hice y me respondieron de manera escrita. Es decir, todos estos materiales los reuní y transformé en una narrativa (Schöngut & Pujol, 2015) por cada maestra y maestro. Esta etapa de tratamiento del material experiencial de por sí constituyó un proceso comprensivo.

Lo anterior lo hice ayudándome de la propuesta de análisis narrativo temático de Lissette Fernández-Núñez (2015), llevada a cabo de la siguiente manera: primero se identificaron los eventos o hechos vividos por las maestras y maestro (la *«Erlebnis»*) luego se identificaron los modos como percibían, valoraban o interpretaban (cómo, por ejemplo, decían que les había afectado) esos hechos o eventos (la *«Erfahrung)* y, finalmente, se reconstruyó la narrativa asociada a lo vivido de modo que pudiera comprenderse e incluso llegar a experimentarse esas vivencias tal como las maestras y el maestro las vivieron (ver Ilustración 4).

Nivel de análisis	Actividad a realizar
1. Eventos o hechos vividos (Erlebnis)	Identificar los diversos hechos o sucesos vividos por las y los docentes
2. Cómo viven esos hechos o eventos (Erfahrung)	Identificar los modos como fueron vividos esos hechos por los docentes (cómo los valoran, perciben, interpretan)
3. Narrativa	Reconstruir las narrativas relacionadas a las vivencias de las y los docentes que muestren cómo eso vivido se inscribe en sus propias biografías

Ilustración 4. Niveles de análisis en la fase de reconstrucción de las narrativas.

Adaptación personal a partir de Fernández-Núñez (2015, p. 102).

Tras ese análisis comprensivo, se obtuvo como resultado cinco relatos con la siguiente estructura:

- Presentación de cada profesora y profesor.
- Su pasado anterior a la llegada de esta escuela donde se desarrolló el estudio.
- Su llegada y permanencia en esta escuela considerando aquello que les fue aconteciendo y que ellos destacaban –directa o indirectamente- como algo que les había marcado, ayudado a crecer o transformado tanto a nivel personal como laboral.

Esos relatos o historias, como se verá en el siguiente capítulo, fueron respondiendo a una pregunta que emergió durante el proceso de investigación: ¿de qué está hecha una escuela que posibilita que el profesorado pueda formarse, crecer, fructificar mientras ejerce su oficio y cómo eso contribuye a la trans-formación del profesorado? De alguna manera, esos relatos constituyen historias de formación mediante las cuales se exploran qué sucede en una escuela que hace que las maestras y maestros se formen, se trans-formen, crezcan en vida, en sentido, en el oficio y cómo aquello es experimentado por el mismo profesorado.

Luego de haber realizado en profundidad el análisis temático del material experiencial de cada profesora y profesor de manera individual y por separado para indagar en la particularidad de cada experiencia relatada, el siguiente paso fue realizar un análisis comprensivo integrado del material experiencial de las cinco maestras y maestro para lograr una lectura más amplia y profunda que contemplara las diversas aristas que del fenómeno de estudio estaban mostrando este conjunto de experiencias (Capella, 2013).

Este último ejercicio se presenta en el capítulo 4 de este informe. Como afirman Arias y Alvarado (2015), el análisis narrativo no se limita a poner en marcha instrumentos o técnicas prediseñadas, sino que está siempre abierto a la potencia creadora de quien investiga posibilitando diseñar nuevas propuestas, nuevas formas de análisis (Arias & Alvarado, 2015; Fernández-Núñez, 2015). Teniendo esto en cuenta es que me atreví a realizar esta segunda lectura comprensiva de la narrativa colectiva como quien trenza unos cabellos donde las experiencias los profesores, la experiencia de los personajes de la película e incluso mi experiencia se trenzan para formar una unidad de sentido entroncada por una metáfora que surgió tras la lectura comprensiva de las historias en su conjunto: *la metáfora del bosque*.

3.4.2. Segunda etapa. Análisis temático van Maniano. O lectura comprensiva de las experiencias chilena y el cine

La segunda etapa de análisis se realizó a partir de las descripciones de experiencias de las profesora y profesor chileno en conjunto con la descripción de una experiencia vivida de formación tomada prestada de la película con el propósito de poder profundizar en cuáles son los elementos que resultan imprescindibles para que un proceso o una experiencia formativa pueda ser calificada como tal.

Para lo anterior recurrí al análisis temático siguiendo como referente a Max van Manen (2016) y Raquel Ayala-Carabajo (2017). Este análisis se caracteriza por partir de lo macro a lo micro (ver Ilustración 5), es decir, se inicia mirando el significado del texto como un todo. Concretamente, el proceso de lectura comprensiva se realizó de la siguiente manera:

- El primer paso fue escoger una frase presente en el texto para establecerla como título de la experiencia descrita. Esta frase debía reflejar el significado esencial de todo el relato.
- El siguiente paso fue realizar una lectura holística de la experiencia vivida descrita para poder identificar la frase o párrafo que captaba el significado del texto como un todo.
- Posteriormente se realizó una lectura selectiva que consistió en leer muchas veces el texto de la experiencia vivida descrita y subrayar las frases que parecían particularmente reveladoras acerca de la vivencia que se describía.
- Finalmente se realizó una lectura detallada que consistió en mirar las frases anteriormente subrayadas y, mediante párrafos narrativos o frases, expresar específicamente qué estaban revelando acerca de la vivencia descrita.

Aproximación MACRO-temática (Ayala, 2017)	*Aproximación MICRO-temática (Ayala, 2017)*	
Enfoque holístico de lectura O lectura HOLÍSTICA *(van Manen, 2016)*	**Enfoque selectivo de lectura O lectura SELECTIVA** *(van Manen, 2016)*	**Enfoque detallado de lectura O lectura DETALLADA** *(van Manen, 2016)*
Preguntamos al texto como un todo: ¿Cómo se puede capturar como un todo el sentido o significado originario de un texto? Lo **expresamos en una frase**.	Leemos muchas veces un texto y preguntamos: ¿Cuál frase parece particularmente esencial (es) o reveladoras acerca del fenómeno o la vivencia que se está describiendo? Las **subrayamos.**	Miramos las frase subrayadas antes y preguntamos: ¿Qué puede verse en esta frase que pueda revelarnos algo acerca del fenómeno o vivencia que se está describiendo? Lo **expresamos en frases o párrafos** narrativos.

Ilustración 5: Análisis temático van Maniano.

Construcción propia a partir de van Manen (2003; 2016) y Ayala-Carabajo (2017)

Luego de haber realizado en profundidad el análisis temático o lectura comprensiva van maniana tanto de las experiencias de formación de la profesora y profesor chileno como del ejemplo tomado del cine, el siguiente paso fue realizar un análisis comprensivo integrado del material experiencial aproximándonos a esos elementos que resultan fundamentales para que una experiencia pueda ser llamada como formadora. Esta lectura comprensiva giró en torno a cuatro aspectos: naturaleza, condiciones, actuación e importancia de la experiencia. Este ejercicio también es presentado en el capítulo 4.

3.4.3. Reconfiguraciones y aperturas

Este estudio finaliza formalmente mediante el ejercicio de pensar las reconfiguraciones vividas a partir de esta experiencia investigativa, es decir, en atender y expresar qué me dicen estos relatos. Si antes el foco estaba puesto en lo que los relatos dicen o muestran, ahora lo estará en qué me han dicho y continúan diciéndome hasta hoy a mí, por tanto es una lectura inscrita en una historia singular. Además, se presentan algunas condicionantes y nuevos desafíos que esta experiencia vivida plantea en adelante respecto a la formación docente continua.

CAPÍTULO TERCERO:
HISTORIAS DE TRANS- FORMACIONES EN LA ESCUELA

1. Un suelo nutritivo que posibilite crecer y fructificar. A modo de introducción.

Afirma Joan Carles Mèlich (2006) que la vida humana, básicamente, es transformación. Basta con mirarnos, recordar el camino transitado desde nuestra infancia hasta ahora para corroborar la verdad de aquella afirmación. Pero el mismo autor agrega que a pesar de esa condición, no soportamos las transformaciones a cualquier precio; cuando estas son violentas o aceleradas, nos ponen en riesgo.

Muchas veces tuve la impresión que como profesora en ejercicio me estaba formando permanentemente más por las decepciones, los dolores que por experiencias fructíferas, nutritivas. Recuerdo en algún momento haberle dicho a una colega amiga en relación a una directora de colegio con tendencia tirana: "de ella aprendo todo lo que no hay que ser ni hacer como profesora, como directora ni como persona". ¡Qué lástima! ¡Cuántas veces le toca al profesorado crecer como resultado de un esfuerzo sobrehumano de superación ante la adversidad! Eso, en el mejor de los casos, si es que el cansancio y la constante autonegación no le llevan a enfermar, a volverse indolentes o a desertar del oficio.

Somos básicamente transformación, querámoslo o no, mientras vivimos –o sobrevivimos- inexorablemente nos estamos transformando. ¿Cómo favorecer en la escuela que el profesorado pueda transformarse creciendo en vida?, ¿cómo es crecer, fructificar, mientras se ejerce un oficio que tiene que ver con el cuidado y el acompañamiento de las nuevas generaciones? ¿Acaso da lo mismo el modo en que nos vayamos transformando para llegar a cumplir con un rol docente que se espera de nosotros, el profesorado?

Quiero que pienses en un bosque…

No, dije en un bosque. Un bosque.

No, ese no es un bosque. Eso es un monocultivo.

Fíjate más abajo…

Eso…

Eso también es un monocultivo.

De fresas.

Ahora sí piensa en un bosque.

¿Te ayudo?

Esta es la selva Valdiviana.

¿Notas alguna diferencia?

Imagina el suelo, sus elementos, la diversidad de vida, de nutrientes, de redes que ni siquiera alcanzamos a ver ni dimensionar su existencia.

¿Has escuchado hablar del micelio? ¿De la internet de la naturaleza? ¿Cómo se alimenta tanta diversidad de seres con-vivientes? ¿Cómo disponen de nutrientes?

Imagina el suelo que acoge la vida de los monocultivos. Un suelo erosionado, ácido, sobre laborado violentamente con maquinarias que lo revuelven todo, suelo infestado de herbicidas y pesticidas que matan hasta el último suspiro de cualquier expresión de vida diferente a la de la variedad escogida para multiplicar y comercializar. Un suelo que ya no convoca, que no invita a las aves de Rachel Carson (2016) a cantar entre sus rincones, un suelo que repudia a las vagabundas de aquel tercer paisaje elogiado por Gilles Clément (2022; 2018).

Ahora imagina ese otro suelo, el de la selva Valdiviana. Un suelo húmedo, rico en sombras y claroscuros, insectos y microorganismos descomponedores, hongos, repleto de materia orgánica que el mismo bosque produce para continuar alimentándose y transformándose, un suelo biodiverso, interconectado como asombrosamente nos lo cuenta Peter Wohlleben (2016), un suelo rico en complejidad y vida como también nos lo muestran Rebecca Harrell Tickell y Josh Tickell (2020) en el documental «Besa el suelo» (*Kiss the ground*).

Ahora pregúntate, ¿en cuál de estos ecosistemas la vida tiene más posibilidades de seguir su curso, de manifestarse y transformarse en toda plenitud y en todo su esplendor? Somos vida transformándose constantemente, somos vida expresándose a cada minuto, somos vida que es parte de un ecosistema mayor y que ocupa un lugar determinado, con un rol o roles determinados. ¿Por qué nos acostumbramos a sobrevivir a cualquier precio incluso si el suelo que nos acoja es más lo que nos daña que lo que nos beneficia?

¿Qué entendemos por suelo? ¿Será que nuestra reducida visión de lo que es el suelo nos ha conducido a invisibilizar toda la riqueza propia de lo que verdaderamente le da forma y, por tanto, a creer que aquella riqueza nada tiene que ver con el suelo? Como consecuencia, creemos que la pobreza de interconexiones, de diversidad, de nutrientes, de elementos, etc., es la norma; que basta un poco de tierra, agua y un pack de macronutrientes, fertilizantes y plaguicidas de algún proveedor multinacional para garantizar un cultivo. Y nos acostumbramos a ello, pero aquellos frutos, de nutritivo, poco tienen.

¿De qué está hecho ese suelo social, ese suelo profesional que nos posibilita, al profesorado, crecer, fructificar, trans-formarnos creciendo en vida? ¿De qué está hecha una escuela que posibilita que como profesorado nos trans-formemos a la vez que ejercemos nuestro rol en el ecosistema vivo del cual formamos parte? La metáfora del bosque como el modo de trans-formación para cumplir con nuestro rol en el ecosistema, sin dejar de crecer y fructificar, me sirvió para pensar en la escuela como ese lugar en el

cual, a la vez que estamos cumpliendo con un rol social, el rol docente, puede constituir también ese lugar en el que día a día podemos ir creciendo personal y profesionalmente, crecer mientras ejercemos el oficio.

Si el bosque tiene al micelio, tiene la sombra, los microorganismos, los polinizadores, los descomponedores, los estratos, los ciclos, etc., para sostener esa tendencia natural de la vida que es crear más vida, ¿qué tiene una escuela que posibilita que también el profesorado pueda tender a crear más vida o a hacer de su oficio una forma de vida que busca fructificar, que busca la fructificación de las nuevas generaciones tanto como su propia fructificación/formación entendiendo que solo así la primera de ellas podrá ser posible?

Las historias que presento a continuación son el intento de pensar en la pregunta anterior, de qué está hecha una escuela que posibilita que el profesorado pueda formarse, crecer, fructificar mientras ejerce su oficio y cómo eso contribuye a la trans-formación del profesorado. De alguna manera lo que pretendo es compartir historias de formación explorando qué sucede en una escuela que hace que las maestras y maestros se formen, se trans-formen, crezcan en vida, en sentido, en el oficio y cómo aquello es experimentado por el mismo profesorado. Es decir, qué de aquello que sucede en la escuela es destacado por los profesores como algo relevante para ellos y ellas profundizando en qué les ha provocado. Recurro a esas historias porque, como señala Andrea Alliaud (2021),

> suele resultar más fructífero que dar órdenes o invocar un modelo acabado e ideal (…) [de formación docente permanente]. Contar y compartir las pequeñas historias, las cotidianas, las del paso a paso, puede alentar y entusiasmar para recorrer un camino de aprendizaje y formación, (pág. 102)

Contando y explorando estas historias cotidianas de cómo un grupo de profesores crece mientras ejerce el oficio en una escuela puede alentarnos a otras profesoras, a otras escuelas, a otras formadoras de formadoras a repensar qué es verdaderamente eso de la formación y puede resultar que, sobre esta nueva comprensión, se nos ocurra que podamos esperar otra cosa de los procesos que hoy llamamos formación, se nos ocurra que podamos ofrecer otros espacios y otros tiempos quizás para propiciar eso que ahora entendemos como formación.

Como expresa el biólogo y cientista holístico, Daniel Christian Wahl (2020), "muchas de las preguntas y las soluciones con las que estamos trabajando están basadas en suposiciones erróneas sobre nuestras prioridades reales y sobre nuestras verdaderas necesidades" (pág. 21). ¿Será que eso que hoy se nos propone bajo el discurso educativo y el discurso de la formación docente permanente está basado en nuestras verdaderas necesidades? ¿Será cierto que un docente necesita formarse más, por ejemplo, en nuevas tecnologías, en gestión del aprendizaje, en gestión emocional, en dificultades para el aprendizaje, en evaluación para el aprendizaje o en liderazgo distribuido más que en el arte de relacionarnos, en el arte de escuchar y esperar? ¿Nos estamos realizando las preguntas adecuadas para transitar nuestro oficio y poder acompañar adecuadamente a las nuevas generaciones?

Más que cerrar, estas historias pretenden abrir una conversación, invitar a pensarlas con el ambicioso anhelo que puedan ayudarnos a reconfigurar nuestras vidas, nuestro oficio. Que al leerlas algo nos digan, algo nos cuestionen, en algo nos incomoden y, quizás

también, en algo nos esperancen permitiéndonos creer que otra forma de vivir el oficio y de crecer mediante él es posible. Ahora nos toca, por resonancia, ver cómo aquello lo es.

Antes de presentar las historias me parece conveniente recordar las preguntas que han orientado esta investigación para poder situar los relatos en sintonía con aquellas preguntas. En primer lugar, recordar que con esta investigación me propuse aproximarme a una comprensión de la formación permanente del profesorado en ejercicio desde una mirada centrada en la persona o, lo que es lo mismo, centrada en la experiencia, planteando los procesos que para ellos implican, cómo lo viven, cómo lo inscriben en su propio modo de ser docente, en su propio oficio. Lo anterior se buscó poniendo el foco en dos aspectos:

> 1) qué es aquello que viven y les pasa a los docentes con eso que acontece en su propio lugar de trabajo –la escuela- y reflexionar en torno a los sentidos e importancia pedagógica que atribuyen a su propio proceso de formación permanente experimentado durante su ejercicio profesional.
>
> 2) en qué es lo propio de la formación permanente y qué importancia tiene para una profesión que trata especialmente de una relación de responsabilidad con los otros.

Se trata, por tanto, de una investigación que ha buscado ampliar el sentido de la formación, sondear en un mar profundo con límites difusos o, incluso, sin límites, de diversas e intrincadas capas. Como consecuencia, no han existido resultados esperados de ante mano, sino que fue un salir al encuentro con aquello que apareciera en el camino, fue intentar reconocer aquello que resulta formador para el profesorado en su propio lugar de trabajo.

Para intentar entender cómo viven los profesores la experiencia de formación permanente mientras ejercen su oficio en la escuela, me propuse:

> a) Reconocer aquello que en la escuela de Barcelona sucedía y que los profesores destacaban por haber contribuido en el o la profesora que son hasta ahora. La pregunta específica que guio esta búsqueda fue: ¿qué de lo que sucede en la escuela, y además es destacado por las y los profesores, posee el potencial de ser formativo para ellas?, ¿cómo lo viven las y los profesores o qué les pasa con eso que pasa en la escuela (experiencia)? Este capítulo intenta responder principalmente a esas preguntas anteriores, aunque irán surgiendo tentativas en relación a ¿qué hace que aquello que les pasa a las y los profesores durante el ejercicio de su oficio en la escuela sea una experiencia formadora? y ¿qué huellas deja esa experiencia formadora (eso que les pasa) o qué posibilita esa experiencia formadora (aquello que les pasa)? No obstante lo anterior, esas últimas dos preguntas planteadas serán abordadas principalmente en el siguiente capítulo de análisis interpretativo al igual que la pregunta ¿qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso o una experiencia formadora pueda ser calificada como tal?[98]

[98] Esta pregunta se responderá a partir del análisis del material experiencial de los dos profesores chilenos en conjunto con el material cinematográfico, particularmente, de la película "Una pastelería en Tokio" (Kawase, 2015) .

b) Reconstruir tres experiencias de formación vividas (por la profesora y profesor chileno y la película) para poder, luego, reconocer aquellos aspectos que hacen que algo sea formador para el profesorado.

Las historias o relatos los he divido en tres tipos. Los primeros, denominados «narrativas institucionales» incluyen aquello que ha sucedido y continúa sucediendo en esta escuela, principalmente, desde lo que pude conocer y percibir como potencialmente formativo durante mi estadía en esta. Estos relatos hablan sobre lo que pasa a nivel de escuela atendiendo tanto a las instancias formales, como las «Jornadas de Coordinación de Ciclo Medio» y las «Tertulias Pedagógicas Dialógicas», como a las instancias sentidas, o sea, a eso que se siente o respira al llegar a la escuela, que está a flor de piel pero no explicitado formal u oficialmente en algún documento o declaración.

El segundo grupo de relatos, denominados «narrativas docentes» incluye las historias de las profesoras y el profesor que acompañé durante un curso escolar poniendo énfasis en cómo han llegado a ser los profesores que son hasta ahora con la finalidad especial de visualizar cómo esta escuela ha posibilitado experiencias de formación permanente o experiencias formadoras que continuamente les han permitido ir creciendo como maestras y maestro.

Las historias retoman sus experiencias antes de la llegada a esta escuela lo que ha permitido poder visualizar aquellos desplazamientos o transformaciones que han acontecido desde su llegada y permanencia en la escuela en la que trabajan actualmente. Estos relatos se componen de tres momentos:

1) presentación de cada profesora y profesor.

2) su pasado anterior a la llegada de esta escuela donde se desarrolló el estudio.

3) su llegada y permanencia en esta escuela considerando aquello que acontece y que ellos destacan como algo que les ha marcado, ayudado a crecer o transformado tanto a nivel personal como laboral.

El tercer grupo de relatos, denominados «descripción de experiencias vividas» incluye el relato de las experiencias concretas y singulares vividas por la experiencia extraída del cine, por la profesora y el profesor chileno, ambos elegidos por su sensibilidad, compromiso y responsabilidad con el oficio.

2. Narrativas Institucionales

Cuando supe de esta escuela por primera vez a partir de un reportaje que vi de esta y vi a una maestra que muy conmovida afirmaba que sería muy difícil para ella volver a trabajar a esta escuela, supe que aquí algo especial acontecía que no dejaba indemne a las personas que por acá pasaban. Me interesaba saber qué sucedía en esa escuela, qué de nutritivo o formativo para el profesorado acontecía, de qué estaba hecha una escuela que era capaz de provocar tal grado de conmoción en una profesora.

Antes de conocer qué es aquello que destaca el profesorado y cómo les afecta o como lo viven, me propuse situar aquellas historias más personales en el contexto más general en el que ocurren: la escuela. Este conjunto de relatos institucionales narran una gran decisión que este centro tomó hace más de una década y que los ha llevado a ser la escuela

que hasta hoy están siendo. Narra también esa sensación que provoca la llegada para alguien nuevo, en este caso, mi propia llegada, dando cuenta de algunos rasgos percibidos que hacen de este centro algo muy especial. Finalmente narra algunos encuentros, vivencias que tuvieron lugar en dos tipos de reuniones docentes oficiales en las que pude acompañar al grupo de profesores.

En este último caso, no he optado por detallar todo lo que en estas reuniones ha tenido lugar, sino por mostrar de estos encuentros algunos temas o acontecimientos que resultaron reveladores para el estudio. Por tanto se trata de mostrar, de señalar esos encuentros, esas conversaciones que por su riqueza resultaron reveladoras para intentar ver en ellas su potencial formativo o formador, para intentar ver allí el sentido pedagógico y su importancia para el oficio docente. Por ello es que estas vivencias se muestran tal como fueron recogidas, en su extensión y detalle, porque no se ha pretendido teorizarlas ni categorizarlas, sino señalarlas, ponerlas sobre la mesa para poder pensar sobre ellas.

Este conjunto de relatos se nutrió para su construcción de diversas fuentes: 1) la información entregada por la directora y jefe de estudios en una de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas, 2) de información pública de esta escuela como el proyecto Educativo de Centro y entrevistas hechas al equipo directivo por diversos medios de comunicación[99], 3) de las percepciones que yo misma pude captar tanto al llegar a esta escuela y que, con el tiempo, pude darme cuenta que también otras personas percibieron o sintieron algo similar al llegar, 4) de aquello que pude percibir mientras acompañé al grupo de profesores durante un curso escolar en las reuniones o Jornadas de Coordinación de Ciclo Medio (JCCM) y las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD).

2.1. Una pequeña historia acerca de esta escuela

Cuando entras a esta escuela, uno de los aspectos que más llaman la atención es la sensación de estar en un mini mundo, la sensación de estar de pie justo arriba de un globo terráqueo vivo y habitado. Esta es una escuela sin fronteras geográficas. Sus aulas diariamente acogen a niñas y niños cuya nacionalidad de procedencia de sus familias bordea la treintena.

La escuela cuenta con los niveles de educación infantil y educación primaria. Ubicada en uno de los barrios con mayor complejidad socioeconómica del área metropolitana de la ciudad, antes de la década del 2000 era una escuela que atendía principalmente a la población del barrio constituida en gran parte por familias obreras y contaba con una matrícula estable. Pero con el boom migratorio esta situación comenzó a cambiar y en tan solo quince años pasó de atender a un 20% de población de origen extranjero a un 92%. A ello se sumó el paso de una matrícula estable a una matrícula viva, es decir, que fluctuaba constantemente a lo largo de cada curso escolar debido a la movilidad de las familias.

Ante este nuevo escenario multicultural donde junto con la amplia variedad de países de procedencia, comenzaron a cohabitar una amplia variedad de modos de entender la educación, de religiones, ritos o costumbres, celebraciones y modos de ver el mundo, a la comunidad escolar se le planteó la inquietud de continuar como hasta ese entonces habían asumido su labor educativa, de quejarse de la situación centrándose en todos los aspectos

[99] Por resguardo a la identidad del centro y las personas no puedo revelar las fuentes.

adversos que este nuevo contexto podía traerles o valorar y aprovechar dicha diversidad replanteándose el camino a seguir para ofrecer a las niñas, niños y familias del barrio una respuesta educativa más adecuada.

La última opción fue la que tomaron. Acompañados por miembros de una universidad, como comunidad educativa tomaron la decisión de comenzar un proceso de transformación de su proyecto educativo para convertirse en una escuela Comunidad de Aprendizaje. Esto no solo implicó plantearse nuevos propósitos educativos, sino también adoptar una serie de principios y actuaciones que le posibilitarían alcanzar esos propósitos.

Este modelo o forma de ser escuela buscaba, por una parte, una transformación educativa apostando por una sana convivencia, el respeto a las diferencias y el aprendizaje solidario como aspectos fundamentales para el logro de los aprendizajes instrumentales o el éxito escolar. Por otra parte, buscaba también una transformación social que posibilitara que las niñas y niños de escuelas ubicadas en zonas de riesgo de exclusión social (como la de esta escuela) pudieran desarrollarse en la sociedad en igualdad de condiciones que aquellos pares que contaban con mayores garantías para ello. En definitiva, como el jefe de estudios señaló para un reportaje de un periódico, se esperaba que sean las mismas niñas y niños los que pudieran elegir en la vida y no que la vida eligiera por ellos. Pero esto no es una esperanza basadas en clichés, sino que en la profunda y compartida convicción de que todas las niñas y niños eran capaces de aprender, confiaban plenamente en las capacidades que poseían y se planteaban altas expectativas en relación a ellas y ellos.

El proceso de transformación de la escuela fue llevándose a cabo paulatinamente. Durante todo un año pensaron si dar o no el paso. Durante ese año estuvieron acompañados por el grupo de profesores de la Universidad con el propósito de sensibilizarse aún más en relación a tres aspectos: 1) al momento que como escuela estaban viviendo, 2) a las nuevas demandas e inquietudes que estaban surgiendo a raíz del nuevo contexto demográfico del barrio, 3) y a las oportunidades de mejora que se abrían, basándose en estudios educativos que daban cuenta de principios y actuaciones que estaban dando muy buenos resultados académicos y sociales[100]. Tras ese año pudieron empaparse de esos aspectos señalados y conocer de más cerca estos principios y actuaciones que les orientarían en adelante: éxito académico, éxito social, altas expectativas, aprendizaje solidario y dialógico, respeto por las diferencias, participación de las familias, escuela abierta al barrio.

Cuando finalmente decidieron transformarse como escuela, comenzaron el proceso con una fase llena de encanto y esperanza. Es la fase que llamaban “Sueño” y giró en torno a qué escuela anhelaban las familias, profesorado y estudiantes, con qué tipo de escuela soñaban sin tener que someter sus expectativas a las condiciones, circunstancias o contextos limitadores de aquel entonces (Flecha & Larena, 2008; Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002).

Para desarrollar esta fase[101] se ornamentó la escuela y se creó un clima de expectación para motivar la participación de todos los miembros de la comunidad escolar: ¡para que

[100] Los estudios a los cual me refiero son a los realizados por el proyecto INCLUD-ED (2006-2011).
[101] La información relacionada a cómo se desarrolló esta fase hace una década atrás cuando la escuela decidió convertirse en Comunidad de Aprendizaje fue compartida por el jefe de estudios en una Tertulia Pedagógica Dialógica a todo el claustro el viernes 22 de noviembre de 2019.

dieran ganas de soñar! Se invitó a depositar en unas urnas unos papelitos con el sueño de esa escuela que anhelaban. Para cada grupo o cuerpo miembro de la comunidad, se daba un papel de un color determinado para que cuando, posteriormente, se eligieran aquellos sueños por los que iban a trabajar (es decir, se priorizaron algunos), se garantizara que hubiera sueños que representaran a todos los estamentos de la comunidad (por ejemplo, a las familias se les dio el color azul; a los docentes, el verde; a los estudiantes, el amarillo, etc.).

Cada persona podía escribir cuantos sueños tuviera, no había límites. Estos sueños pasaban luego a una comisión mixta - es decir, conformada por profesorado y familias- que clasificaba los sueños en temas (ejemplo: infraestructura, extraescolar, etc.). Los sueños debían estar en coherencia con los principios del proyecto que implementarían. Por ejemplo, no podrían haberse elegido hacer aulas especiales para segregar a los alumnos con dificultades para aprender, ya que uno de los principios de este tipo de escuela por el cual iban a trabajar era precisamente la inclusión, la igualdad, la no segregación.

Los criterios para priorizar fueron: 1) legalidad, 2) sostenibilidad (por ejemplo, que fuera sostenible o viable de acuerdo a la infraestructura y/o recursos económicos con la que contaba la escuela), 3) que favoreciera al máximo de personas o población. Estos criterios fueron consensuados con anticipación. Luego de esta priorización, los sueños elegidos fueron expuestos públicamente para poder mostrarlos a la comunidad.

Además del trabajo que implicó poder comenzar a llevar a cabo estos sueños elegidos, en la escuela se comenzó paulatinamente a implementar una serie de actuaciones que posibilitarían alcanzar los propósitos educativos y sociales. Además de las comisiones mixtas, la participación de la comunidad en la escuela se abrió a otros modos como, por ejemplo, los voluntariados. Esta instancia propició que diversas personas acudieran a apoyar a las maestras y maestros en las aulas e incluso a participar de instancias de formación.

Otras actuaciones comenzaron a implementarse: 1) las clases comenzaron a organizarse de un modo diferente, de manera agrupada, favoreciendo la ayuda mutua entre el estudiantado, 2) el diálogo como el modo más idóneo para prevenir y resolver los conflictos, 3) y la lectura de obras clásicas de la literatura, el arte, la música y la ciencia como pre-texto no solo para mejorar las capacidades relacionadas a la comprensión y la comunicación de las y los estudiantes, sino también para poder dialogar sobre las propias emociones, sentimientos, inquietudes, miedos, etc. 4) Asimismo, se favoreció una instancia privilegiada de formación docente a partir de la lectura de literatura pedagógica clásica y de estudios educativos relevantes en los diversos aspectos de interés o preocupación.

Desde esta decisión inicial de transformarse como escuela hasta mi llegada para realizar esta investigación habían transcurrido ya diez años, diez largos y hermosos años llenos de trabajo y de satisfacciones por el camino recorrido hasta ahora. Pero más allá de lo contado, en esta escuela suceden muchas cosas más que han resultado transformadoras tanto para el estudiantado como para el profesorado y la comunidad externa que se incorpora.

2.2. Atmósferas y el deseo de permanecer

Luego de un viaje de aproximadamente cuarenta minutos, llego a esta escuela que tanta intriga y deseos de conocer me había generado. Cuando ingreso, me presento a una amable mujer que me recibe, la conserje. Al comentarle que he quedado de reunirme con Matèu, el jefe de estudios, me hace pasar a una pequeña antesala que hace de recepción. Mientras espero veo que hay mucho movimiento en la escuela, incluso hay camarógrafos. Después me enteraré que están grabando para un conocido programa de radio televisada. Durante la espera pasan maestras y maestros frente a mí porque esta antesala lo es tanto de la oficina del equipo directivo como de la sala de profesores. Cada vez que una maestra o maestro pasa me saludan con un bon día, yo les respondo.

Esperando en la antesala, llamó mi atención y despertó mi curiosidad un constante y energético diálogo proveniente de una de las oficinas cercanas, de la oficina del equipo directivo, es decir, en su interior se reunían diariamente cuatro personas. Eso lo supe en mi segunda visita a la semana siguiente. Aquí, a diferencia de la mayoría de las escuelas en Chile, todo el equipo directivo trabaja en una misma sala, oficina o despacho.

2.2.1. La acogida como modo de ser

En un breve lapso de tiempo aparece Matèu con una dulce sonrisa en su rostro, me da la bienvenida, me agradece estar allí y me hace pasar a otra sala u oficina próxima. Ingresa también Laia, la directora, con una sonrisa en su rostro y una energía que, con el tiempo, comprenderé que es algo muy propio de ella. También me da la bienvenida y ambos me comentan a qué maestras tutoras de ciclo infantil apoyaré como voluntaria en el aula. En ese momento ingresa a la sala una maestra y nos presentan, es la coordinadora del ciclo quien muy cordial me saluda y me da la bienvenida.

Dejamos al jefe de estudios y a la directora para dirigirnos al segundo piso. Mientras camino veo que cada espacio acá está vivo. Durante esa visita y las que realizaré a lo largo de ese y el siguiente curso, me encontré con exposiciones de las herramientas y obras de Leonardo da Vinci, de mujeres escritoras del mundo, con el tiò de Navidad, con rostros de las personas que acuden como voluntarias, fotografías y de creaciones de las y los estudiantes, con recordatorios y contenidos relacionados a las materias de estudio, con mensajes que invitan a una convivencia sana de la comunidad, etc.

Pero además de aquellas paredes, los colores y la diversidad de historias que muestran, me encuentro con espacios vivos, espacios habitados: uno que acoge un modesto huerto en bancales de mesa, pero especialmente pasillos que son aprovechados como aula, es decir, me encuentro con grupos de estudiantes -acompañados de una persona adulta- desarrollando tareas escolares fuera de la sala de clases. Veo esto y quedo admirada de cómo un pasillo, un simple pasillo puede convertirse en escenario de un afanoso encuentro entre niñas y niños en torno a algunos ejercicios escolares.

Cuando llegamos al aula de P5 la coordinadora me presenta a Elvira[102], la tutora de la clase, quien también me da la bienvenida y me agradece que acuda como voluntaria. La tutora es una maestra más próxima a la etapa de jubilación que de inserción al oficio. De apariencia seria, pero muy cercana en el trato o, más bien, de un trato muy cuidado, se

[102] Nombre ficticio

muestra muy preocupada tanto de las niñas y niños como de las personas que acudimos como voluntarias.

Ese día coincidí con dos voluntarias más: una maestra en prácticas que ya conocía el proyecto de esta escuela y la había elegido para poder conocerlo más de cerca y una maestra jubilada que hace dos años acudía como voluntaria. ¡Una maestra jubilada! Esto sí que fue el culmen de mi asombro, una maestra que después de una vida de ejercicio del oficio posea el deseo, la fuerza, el amor como para volver a las aulas. Ambas voluntarias, así como cada persona con las que me había encontrado ese día, fueron muy amables, se mostraban interesadas en saber un poco más sobre mí: de dónde provenía, por qué estaba allí, cómo llegué a la escuela. Con el tiempo me fui dando cuenta que esta era una actitud muy compartida entre las personas que se encontraban en este centro.

Cuando finalizó la primera clase a la que acudí como voluntaria, acompañé a la tutora y las/os estudiantes de P5 al patio. Allí se me acerca una maestra, la encargada de las tertulias dialógicas de ciclo infantil y ciclo inicial. Al igual que todas las personas que me había encontrado aquel día, ella me saluda muy amablemente y se muestra interesada en saber un poco más de mí: me pregunta si soy madre o familia de algún estudiante y de qué país vengo. Cuando le cuento que vengo de la universidad me pregunta qué estoy estudiando, se muestra muy interesada en el tema de la tesis. Mantuvimos una amena conversación y me deja invitada a participar de una actividad característica de la escuela, "Comidas del mundo", donde las familias durante toda la semana, días distintos según los ciclos, comparten preparaciones de comida característica de sus países de procedencia.

Cuando acudí a aquella actividad, además de deleitarme con las exquisitas preparaciones, especialmente con el Sarmale rumano que conquistó mi paladar, mi asombro aumentó por la diversidad cultural que converge en este centro: desde que entré al aula de P5, acudí a los recreos en el patio y luego a diversas clases también como voluntaria, llamó mi atención esta diversidad que había notado antes en esta cosmopolita ciudad. Aunque, a diferencia de mi asombro, acá, especialmente niñas y niños, no se asombran por la diversidad, es para ellas y ellos algo muy natural la convivencia entre personas de diferentes nacionalidades de procedencia. Tanto es así, que como expresa una ex alumna en el programa radial que hicieron de este centro, ella se sorprendió cuando en la universidad le preguntaron si en aquel curso había personas inmigrantes, que en esa oportunidad estaba ella, rumana, y otra estudiante filipina. Entonces, ante el asombro le preguntaban: ¿en serio eres rumana?, ¿y qué se siente?, ¿cómo se siente estar en otro país? La ex alumna ríe de lo descabellado o insólito que consideraba aquella pregunta y dice: "[me preguntaban] *como si fuera algo de otro mundo, cosa que aquí* [en esta escuela] *nunca nos habría pasado",* porque aquí –como suelen expresar- antes que mirarlos como extranjeros o extranjeras, se les reconoce como niños y niñas, como personas.

Con el paso del tiempo, me fui dando cuenta que esta forma de acoger era un atributo de los miembros de esta escuela en general. Casi no viví esos recibimientos protocolares que se basan más en la desconfianza y, por tanto, marcan una distancia. Tanto las maestras, maestros, voluntarios me recibieron muy bien e incluso transmitiendo alegría por el hecho de estar allí dispuesta para ellas y ellos, porque -como suele expresar el jefe de estudios- *"contar con voluntarios y voluntarias es un lujo"*, por lo cual se agradece enormemente su presencia.

Otro aspecto que llamó mi atención en esta dirección fue la acogida de las niñas y niños quienes expresaban con mayor intensidad que los adultos esa alegría del estar allí: cómo no recordar a aquella pequeña de P5 que no conforme con saber de qué barrio de la ciudad provenía me preguntó que estación y qué línea de metro estaba cerca de mi hogar, o a aquellas niñas y niños que al decirle que venía de Chile me preguntaban dónde estaba y quedaban asombrados cuando les decía que podían identificarlo por su forma porque Chile tiene forma de chile. Esto, lo de la acogida por parte de las niñas y niños es algo que registré especialmente cuando, en el curso siguiente, acompañé como voluntaria a Alberto, tutor de 5to:

> Me presenta al curso, les explica que vengo de la universidad a realizar un trabajo con los profesores, que estaré con ellos como voluntaria. En ese momento siento, como a coro, que varios de los niños y niñas se interesan por mi procedencia y dicen: "¿de qué país vienes? Esto es algo a lo que le he dado mucha vuelta (…). Durante el curso escolar pasado y el actual, he realizado voluntariado en P4, P5, en dos 2º, en un 6º, en dos 5º, en 4º, y en todos ellos, sin excepción, cuando he ingresado a la sala y tenido un primer contacto con los niños y niñas me preguntan expectantes y contentos de qué país vengo y si soy madre de algún niño o niña del curso o la escuela.
>
> Luego de mis respuestas suele generarse un diálogo muy rico porque los niños y niñas me comienzan a comentar sobre sus países de procedencia, ya sea de ellos o de sus familias, y me cuentan anécdotas. Me pregunto (…) ¿por qué surge innatamente en ellos ese deseo de saber de dónde vengo, de saber parte de mi historia, si tengo hijos?, ¿por qué lo preguntan con esa intensidad que claramente expresa un deseo sincero de saber y/o conocer más del otro?, ¿por qué ante una extraña dejan fluir sus historias e incluso afectos? Y digo afectos, porque es increíble el cariño que son capaces de expresar sin conocerte.
>
> Pienso en el niño de 2º el año pasado que me contaba la historia de su abuelito que tenía un huerto y él lo ayudaba a mantenerlo el fin de semana y le gustaba, me contaba de los gusanos y el potencial que tienen para mantener la tierra; pienso en Yael que me contaba muy convencida sobre los pulpos gigantes que tragaban personas; pienso en una alumna colombiana de 5to que estaba feliz de conocer y hablar con una chilena, de la emoción que sentía al oír mi forma de hablar y manifestaba: "me encanta como hablas", de lo emocionada que se ponía cuando me escuchaba decir "cuaderno" porque en Colombia también le dicen cuaderno a las libretas -como le llaman acá- y les hacía ver a sus compañeros esa diferencia, y así otras tantas. Pienso en los abrazos que dan y los saludos de esos que no solo salen de la palabra y el gesto de mover la mano hacia ambos lados, sino también de esa gran sonrisa que le acompaña mientras me dicen hola (Registro personal, 22 de octubre de 2019).

2.2.2. Tienes la sensación de respirar bondad, que aquí la vida es más bella

Esta bienvenida o acogida a la que me he referido fue algo que verdaderamente me maravilló de esta escuela. Si bien, siempre antes de ingresar se me apretaba el abdomen de los nervios, cuando cruzaba el umbral de la puerta sentía que una atmósfera mágica me

envolvía. Sí, mágica, esa es la palabra que tengo para describirla porque pasara lo que pasara antes, al llegar acá mis energías, mi ánimo, mi disposición era otra. Me sentía valorada y no es que fuera de la escuela no fuese o no me sintiese valorada, sino que en comparación a la llegada en las escuelas en las que trabajaba en Chile, en esas ocasiones el sentimiento era muy distinto. Allí también cambiaba mi estado anímico, mi disposición y mis energías, pero luego de un esfuerzo sobre humano para que eso fuera así.

Era grato estar con mis colegas (aunque no siempre para ser sincera, hubo personas –como esa directora con tendencia tirana- cuyo contacto con ella directamente me hacía mal, me consumía de tal modo la energía que corporalmente sentía un agotamiento brutal) estar con las y los estudiantes, pero el peso del que hablé en el capítulo primero de esta tesis, o sea el peso de lo burocrático con todas sus implicancias, era tan grande que al ingresar a la escuela "debía hacer como si" todo estuviera bien o "como si" la llegada fuera grata, aquel peso permeaba las relaciones en la escuela.

En cambio, en este centro donde acudía como voluntaria y luego a realizar la tesis, me gustaba estar, me alegraba llegar, sentía el deseo de permanecer allí. Tanto así que en una Tertulia Pedagógica expresé que si algún profesor o profesora se llega a sentir desmotivado, triste o angustiado, una buena medida para revertirlo es venir a participar de voluntariado porque aquí todos los males se pasan. Al escucharme, todos reímos juntos y algunos avalaban lo que decía. Luego, con el tiempo, al conocer la historia de Laura y relacionarme con otras voluntarias y voluntarios me di cuenta que esto no solo me pasaba a mí.

Me pasaba lo mismo que a Marina Garcés (2020) cuando iba a la escuela de su hijo y lo que a una madre le sucedía cuando iba a la escuela de música del profesor de Marina: *"Cuando sales de aquí tienes la sensación de que todo el mundo es bueno"*[103]. Que todo el mundo era bueno era lo que yo también sentía, pero no esa bondad caricaturizada, sino que esa bondad que busca siempre el bien para las personas. Una bondad basada en el cuidado, la protección porque veía en esa escuela o, más bien, sentía, percibía, que era un lugar seguro, de protección. Esto es algo de lo que tuve una primera impresión cuando intercambié correos electrónicos con Matèu, el jefe de estudios, en el intento de poder comenzar a asistir a esta escuela. En uno de esos correos, él me señaló que si mi presencia en esta escuela "*no supone un cargo extra para nuestro profesorado, no creo que haya inconveniente"*[104]. Esto me hizo entender que, como equipo directivo, cuidaban y respetaban los tiempos y trabajo de los profesores y profesoras, que para ellos era importante no sobrecargarlos, menos con labores que no tuvieran directa relación con su trabajo con las niñas y niños.

Estando dentro de la escuela, como voluntaria o, especialmente cuando comencé a participar de las «Tertulias Pedagógicas Dialógicas» sentía el deseo de participar, de expresar mis pensamientos, por ejemplo, en torno al libro que leíamos o los comentarios de otras maestras y maestros. Se daba un clima tan único, pocas veces vivido en otras escuelas, que me atrevía a hacerlo: existía un respeto a todas las opiniones, una escucha atenta, se fomentaba y celebraba las aportaciones de todas y todos, se contagiaba el deseo de conocer más, de pensar, de cuestionarse. Estos encuentros le daban una sazón a la semana laboral y, unidos a otros gestos, ayudaban a nutrir el día a día.

[103] Las cursivas son del original.
[104] Correo electrónico del día 01 de marzo de 2020.

Uno de esos gestos que también me resultó admirable fue el de la celebración. En variadas ocasiones, durante el curso escolar, fui testigo de cómo un cumpleaños o aniversario, un logro como escuela, el nacimiento de algún bebé, la finalización de algún proceso, entre otros, se celebraba compartiendo algún alimento, dejándolo a disposición para todas y todos los maestros. Así lo fui plasmando en algunas ocasiones:

> Al ingresar en la sala veo una hoja escrita sobre la mesa (a modo de cartel) que dice: «Avui "pequem" és meu cumple. Helena 3r» y junto a la hoja-cartel hay una gran bolsa de bombones .
>
> Se inicia el encuentro con muchas sonrisas, un ánimo por los cielos, la sala desborda en alegría. Mientras se preparan para sentarse y sacar los materiales que suelen usar en sus reuniones (cuadernos de planificación o calendarización institucional, lápices, agendas) Alberto deja a la vista un tiramisú que su madre ha hecho para compartir con Helena y sus compañeras para celebrar el nuevo año de vida de Helena. La felicidad que irradiaban al comienzo, ahora aumenta con creces y continúa multiplicándose cuando Alberto saca platos, cucharas y sirve a cada una de nosotras un trozo de tiramisú.
>
> Así se inicia la reunión, recordando que trabajo y vida no son dos caras de una misma moneda, sino que en el trabajo la vida continúa y, si es de celebrarla, también se celebra con los compañeros de trabajo (JCCM 3).
>
> …
>
> Cuando ingresé a la sala de profesores he visto sobre la mesa una caja abierta de galletas surtidas y una bolsa llena de bombones, cada una con una hoja con un mensaje escrito. Cada uno de estos mensajes lo había escrito una profesora en formación de grado que se encontraban realizando su práctica. Como hoy la han finalizado realizando su último día, en muestra de agradecimiento, han dejado estos sabrosos manjares para compartirlo con la comunidad de profesores y profesoras. En las hojas precisamente les comunicaban que era su último día y les agradecían.
>
> Al rato ingresa la directora con 2 cajas más de galletas y comenta muy alegre y entusiasmada que el día de ayer había recibido la llamada mediante la cual la felicitaban y comunicaban que se había aprobado la licitación para tener cocina propia en la escuela. La escuela cuenta con comedor, pero se abastecen con el servicio de catering, por lo cual esta es una gran noticia para toda la comunidad, ya que la alimentación de los estudiantes podrá ser cocinada en la misma escuela. Laura rápidamente toma una hoja y escribe la buena noticia. Luego, abre las cajas para dejar al descubierto las galletas y junto a estas deja el mensaje (JCCM 12).

Estar acá me hacía sentir muy bien, diferente, completa, con sentido y deseo de participar, de recibir y entregar algo de mí. Pero lo paradójico sucedía después, inmediatamente tras poner un pie fuera del perímetro de la escuela, como un abrupto choque de realidad comenzaban a invadir mi cabeza una serie de cuestionamientos, uno tras otros e incluso me sentía ridícula de haberme sentido así de bien allí adentro, me arrepentía de haber hablado, de haber dicho lo que había dicho, me consideraba una tonta por permitirme vivir tan maravillada mi estadía en ese centro, me decía a mí misma que estaba idealizando todo y pensaba que quizás, lo que vivía, lo que sentía o lo que veía allí adentro

no eran tal, quizás mi propia mirada idealizada estaba desvirtuando lo que efectivamente pasaba, pero el cuerpo me decía otra cosa, me mostraba otra cosa: ¡estando allí me sentía bien! El cuerpo no me mentía por más que intentara creer que todo me lo inventaba, que estaba casi al borde del delirio.

Era algo muy curioso, era como salir de allí y encontrarme con el verdadero mundo real, un mundo real que no daba cabida a lo que sucedía al interior de los muros de esta escuela. Esta era como una burbuja, un espacio fuera del espacio real, un tiempo fuera del tiempo real. Y a la inversa, al volver a entrar, la semana siguiente, todos esos cuestionamiento los olvidaba como por arte de magia. Cuando yo entraba me sentía segura, sentía que estaba en un lugar cuidado, protegido, en el cual podía ser yo misma y no sería considerada un ser ajeno con el cual relacionarse desde la distancia y la desconfianza. Y lo sentía así porque en las personas no había un miedo o rechazo a la relación, buscaban conocer más a quien llegaba y ese interés, es decir, darte cuenta que para la otra persona no pasas desapercibida, sino que eres reconocida, de por sí me hacía bien.

Estar aquí era conmovedor, hacía de la vida algo más bello, sentía la sensación de respirar bondad y nacía el deseo de compartirlo, el deseo de que todas las personas, especialmente todas las niñas, niños, maestras, maestros y familias tuvieran la oportunidad de vivir algo así, de vivir una escuela con una atmósfera como esta. Luego me fui dando cuenta que también a otras personas les sucedía algo muy parecido y pude evidenciarlo aún más cuando tuve la ocasión de encontrarme con una conmovedora carta de una madre, mediante la cual expresaba su sentir durante su permanencia como voluntaria en la clase de su hija (que luego se hizo pública en la web del centro):

> Nunca había conocido algo tan puro, como lo que me habéis regalado en todos estos meses.
>
> Esa conexión tan brutal, hace que cada día os tenga conmigo, algo que hemos creado sin forzarlo, ni tan siquiera pretenderlo, y con el mayor orgullo hablo de todos vosotros.
>
> Me habéis hecho sentir una mujer muy afortunada.
>
> Todo esto también ha sido posible gracias a la confianza que ha depositado en mí vuestra tutora (…). (…) La magia empieza en ella!!
>
> (…)
>
> Muero de amor cada vez que cruzo la puerta del colegio y veo que podéis iluminar con la chispa de vuestros ojitos hasta el día más gris.
>
> Me habéis enseñado, que el sol nace todos los días en la clase (…)
>
> (…)
>
> Cada vez que entro en vuestra clase, que también fue la mía, todo se vuelve tan mágico, tantos recuerdos y tanto futuro juntos!! Ojalá pudiérais sentir lo mismo.
>
> (…)
>
> (…) yo jamás olvidaré todo lo que habéis aportado en mi vida.

2.3. Conversaciones en torno a la lectura de un libro. Las Tertulias Pedagógicas Dialógicas.

Uno de los momentos que más interés suscitó en mí fue el de las Tertulias Pedagógicas dialógicas, a las que cotidianamente se referían como «formación». Deseaba entender por qué a la lectura y conversación a partir de un texto la concebían como una instancia de formación. Además, ser testigo de cómo también para los profesores está permitido y se promueve el encuentro con el libro, con la literatura pedagógica fue algo que admiré desde un comienzo. No solo se insta a que las niñas y niños lean, piensen, se lean y se piensen, conversen y compartan a partir de un libro común, sino que también el profesorado lo pueda hacer como una vía de formación. Frases como *"dejémonos de filosofar y vamos a lo práctico"* aquí no tienen cabida, leer y pensar es un ingrediente principal del oficio docente en esta escuela.

Cada semana, durante una hora, todo el claustro –aproximadamente 40 personas- se reúne a conversar en torno a una lectura compartida de algún libro o artículo pedagógico. Durante la semana previa al encuentro de conversación leen un capítulo del libro o artículo acordado, marcan alguna frase que llame su atención y durante el encuentro o tertulia, la comparten y dialogan en torno a estas.

2.3.1. El primer encuentro

Es la primera tertulia del curso escolar. Poco a poco van llegando las maestras y maestros al aula de música encargada de acogernos semanalmente para disponernos a dialogar. Este encuentro se realiza cada martes, de 13:00 a 14:00 horas.

Cuando se ingresa a la sala de tertulias, lo primero con lo que nos encontramos es una gran cantidad de sillas dispuestas en forma de circunferencia, lo que facilita que durante la tertulia cada maestro, maestra, voluntario, voluntaria o estudiantes en prácticas (porque las tertulias son abiertas a la comunidad) puedan mirarse a la cara.

Los que hemos llegado al aula esperamos mientras van llegando el resto de las maestras y maestros que antes de acudir aquí han realizado el rito de conducir a las diversas clases hasta el primer piso de la escuela y entregar a las y los estudiantes a las monitoras y monitores del comedor, quienes les acompañan durante la hora del almuerzo.

Ya casi estamos todas/os en la sala de tertulias. Llega la directora, muy enérgica y sonriente y antes de sentarse junto a sus compañeros del equipo directivo entrega a cada uno de los presentes un documento impreso para leer y poder compartirlo en la tertulia de la semana siguiente. Cuando lo recibimos, todos, sin excepción, le agradecemos a la directora y comenzamos a hojearlo. El documento se titula «Documento para la mejora del éxito educativo y de la convivencia en los centros de la Red de Comunidades de Aprendizaje de la Generalitat de Catalunya, Departamento de Educación»[105].

La directora da comienzo a la tertulia y, considerando que además del profesorado nuevo hay voluntarios y estudiantes en práctica, le pide a algún maestro/a antiguo/a que pueda explicar a los demás en qué consisten las tertulias. Laura, la maestra encargada de las

[105] Traducción propia

tertulias literarias con estudiantes de ciclo medio, se ofrece; los demás la escuchamos muy atentos y con gran expectación.

A continuación, la directora comenta que para una Buena Tertulia es necesario:

- Traer el texto, leído y subrayado según el párrafo que más llamó la atención.
- Participar. Destaca que para que las tertulias funcionen, para que cumplan el objetivo es importante la participación de todos y todas. Ya que en la medida que se comparten las opiniones, los argumentos, las ideas, se van construyendo sentidos; en la medida que se implica la subjetividad y la intersubjetividad.
- Evitar las «*microterulias*» (ella y algunos profesores ríen) es decir, las conversaciones aisladas entre un grupo pequeño de maestros. Manifiesta que eso de las «*microterulias*» como concepto es gracioso, pero que como práctica no va muy bien.

Luego enfatiza que tras la lectura y la elección del párrafo o idea, pensáramos, cada una/o en: ¿cómo eso que está escrito y elegí, impacta o puede impactar en el aula?, ¿de qué manera impacta en el día a día en nuestras aulas, en el trabajo con los estudiantes como en los resultados académicos y mejora de la convivencia?, ¿cómo a partir de las tertulias puedo contribuir a la mejora? El jefe de estudios enfatiza que se trata de pensar cómo podemos sumar para hacer algo mejor.

Este primer encuentro en el que se ha presentado en qué consisten las Tertulias Pedagógicas Dialógicas y cómo es la dinámica que les da cuerpo, ha servido de inducción especialmente para el profesorado nuevo y aquellas voluntarias, voluntarios, estudiantes en prácticas o personas ajena a la escuela que, por algún motivo, hemos llegado hasta acá. A partir del siguiente, las Tertulias se ponen en marcha.

2.3.2. La lectura, una oportunidad para el autoanálisis

Cuando han llegado todos y todas las maestras a la sala de tertulias, Matèu pregunta –como de costumbre- quién será moderador. En esta ocasión es Isabel. Registra en su libreta de tertulias a aquellas profesoras y profesores que desean compartir el texto que han subrayado. Posteriormente, le da la palabra a la primera maestra o maestro que ha anotado. Luego de que la primera maestra lee y comenta por qué ha marcado dicho texto, Isabel pregunta si alguien que haya marcado o no el mismo texto desea hacer algún comentario sea en relación al texto o a lo dicho por la profesora. Se inicia así un intercambio, una conversación. Se pasa luego a la segunda maestra o maestro que se anotó en la lista inicial y así, sucesivamente.

Durante el curso escolar que asistí para realizar el trabajo de campo de esta investigación, además del documento que entregó la directora en la primera tertulia, leyeron el libro "Aprendiendo contigo" (2012) de Racionero, Ortega, García y Flecha. Cada semana se leía un capítulo. En la octava tertulia se conversó a partir del capítulo uno: «Andrei. Diálogo Igualitario (pp. 11-27)». Aitor[106], profesor que se había incorporado recientemente a la escuela, nos comentó cómo a partir de lo leído pudo analizarse a sí mismo y se dio cuenta que como profesores tenemos que construirnos cuando estamos frente a nuevos paradigmas o nuevas fomas de mirar:

[106] Nombre ficticio

> Aitor nos cuenta que a él le interesó mucho sobre el diálogo igualitario (uno de los principios en los que se fundan las relaciones en la escuela) y que se analizó a él mismo. Agrega que le ha marcado eso de la fuerza del argumento que no es por el poder y comenta cómo cuando se viene de otro paradigma cuesta hacer ese cambio y que él, a pesar de estar de acuerdo en el diálogo igualitario, a veces se le sale y se ve diciéndole a los estudiantes: ¡porque yo lo digo! Los otros profesores y profesoras ríen.
>
> Luego dice que, a propósito de la página 19, considera que para transformar una realidad hay que ser muy conocedor/a de esa realidad y para ello es fundamental la empatía: para no caer en el sentimiento de lástima o pena por los niños ("el pobrecito") ni el pensar que los estudiantes hacen las cosas para fastidiarme a mí profesor (o en el pobrecito el profesor). Menciona que en la escuela, especialmente como profesor nuevo, "nos tenemos que construir en esto" porque afuera existen discursos que nos hacen creer y, por tanto, actuar de otras formas. (Tertulia N°8)

Aitor cuando llegó a esta escuela que es Comunidad de Aprendizaje, supo que existía una serie de principios que orientaban el proyecto educativo, el ejercicio del oficio y las relaciones entre las y los miembros de la comunidad. Algunas de estas actuaciones o principios eran contrarios o muy distintos a aquellos en los cuales fue formado y que suele escuchar en los discursos educativos más generalizados. Gracias a la lectura tuvo la oportunidad de mirarse de un modo más reflexivo, de identificar esos momentos en que el peso de la costumbre le lleva a actuar de un modo contrario a los principios que como escuela abrazan y que fácilmente le pueden hacer caer en prejuicios, por ejemplo, hacia las y los estudiantes. Ser profesor es una opción, es optar por un modo de educar y, por tanto, tomar distancia de otros discursos, de otras formas. Por eso, como se ha dado cuenta Aitor, gracias a la lectura y el pensamiento al que esta le llevó, como profesor hay que construirse o continuar construyéndose.

2.3.3. La conversación, oportunidad para la auto y co-construcción de sí

Mientras permanecí en la escuela durante el curso escolar, me di cuenta que existían ciertas expresiones que eran como una especia de mantras, es decir, de tanto repetirlas se volvían frases co-sentidas, compartidas tanto entre personas adultas como entre estudiantes. Un ejemplo de aquello era esa frase que expresaba que aquí antes que extranjeras o extranjeros hay niñas o niños, e incluso –como expresó un estudiante- antes que niños o niñas son personas. U otras frases relacionadas con las altas expectativas, basadas en la creencia que todo niño o niña es capaz de aprender y, por lo tanto, no hay que subestimar su capacidad bajando el nivel de la enseñanza o privándoles de ciertos ejercicios escolares o experiencias a aquellas y aquellos que requieran de más ayuda.

Como decía el profesor Aitor, estas creencias, estos modos de mirar y reconocer a las niñas y niños no es la única o no es la que prima en muchos discursos educativos actuales; fuera del discurso de la escuela se encuentran con otros discursos que le pueden hacer creer otra cosa e incluso lo contrario, por tanto, surge la necesidad de construir o re-construirse y estos espacios de conversación a partir de la lectura común de un texto es una instancia privilegiada para ello. Aquí las maestras y maestros, especialmente quienes recién vienen

incorporándose, tienen la oportunidad de acceder al mundo interno de sus colegas, a sus sentires, a sus pensamientos, dudas, inquietudes y miedos, es un espacio para sensibilizarse, para dejarse permear por las otras y otros pudiendo, de este modo, dejarse afectar o modificar por esas formas de sentir, de mirar, de pensar; un espacio para conocer, reafirmar y resonar con los principios que orientan el oficio en cada maestra y maestro de modo singular:

> Después de un rato, Ian[107], maestro de infantil que lleva varios años en esta escuela, comenta que él marcó un párrafo, pero no porque tenga que ver con la Comunidad de Aprendizaje o lo que ellos como escuela hacen, sino porque le complicó una frase, le descolocó. La frase de la página 32 decía: «Pronto dejó de ir a la escuela. Roser, su tutora, la quería mucho y no podía aceptar que una niña lista como ella abandonara su escolarización».
>
> El profesor Ian, muy conmovido, comenta que él no estaba de acuerdo con esa forma de pensar: de que es lamentable que una niña lista abandonara su escolarización. Enfatiza que es lamentable que cualquier niño o niña pierda la oportunidad de la escolarización, independiente de si es lista, porque ante todo es una persona. Que él no ve a un niño listo o no listo, sino que ve a un niño, a una persona y es lamentable que cualquiera no pueda continuar con su escolarización.
>
> Corita destaca cómo en otras escuelas sugieren y hacen bastantes intentos para que aquellos niños que más les cuesta se cambien de escuela y cómo de tanto hacer esto, se terminan normalizando estas malas acciones; que ella misma lo vivía en las otras escuelas en las que había trabajado y que también llegó a considerar normal esa situación.
>
> Ian le responde a Corita que es cierto que eso se da, pero que él intenta decir que es lamentable que a cualquier niño o niña se le expulse de una escuela y deje su escolarización independiente de si lleva la etiqueta de una estudiante lista, porque más allá de ese ser listo o no, más allá de esa etiqueta, ningún niño debería perder la oportunidad de estar en la escuela y si eso sucede es lamentable para cualquier niño o niña.
>
> Antoni[108], profesor de inglés que se ha incorporado este año a la escuela, interviene para comentar que al igual que a Ian, hubo un párrafo que le molestó y con el cual no estuvo de acuerdo. En el párrafo se comentaba que un adulto creía que cuando a una escuela llegaban madres con velo el nivel de aprendizaje bajaba. A Antoni le indignaba que se diera este tipo de desconocimiento y Toni comenta que esto es algo que además vivimos a nivel de sociedad, por lo cual no es un prejuicio que solo se vea o viva en la escuela. (Tertulia N°9)

A diferencia de lo que se señalaba en uno de los párrafos comentados acerca del nivel de aprendizaje cuando madres con velo llegaban a la escuela, acá las profesoras y profesores tienen la oportunidad de refutar esos discursos que se basan en prejuicios, tienen la oportunidad de apreciar y compartir en estos espacios de tertulia, la riqueza que pueden ganar las relaciones basadas en la diversidad donde una de sus tantas expresiones es –precisamente- la participación de madres con velos; tienen la oportunidad de explicitar su

[107] Nombre ficticio
[108] Nombre ficticio

disgusto por esos discursos prejuiciosos tan comunes y, de alguna manera, de mirar con ojos limpios, de intentar mirar tomando distancia de aquellos prejuicios que, en muchos casos, se materializan en conductas discriminatorias como expresa luego Corita:

> Corita señala que acá, en esta escuela, se da otra forma de vivir. Ella recuerda que una vez trabajó en una escuela donde el 50% aproximadamente era de acá de Catalunya y el otro 50% eran niños y niñas de otras nacionalidades. Que en esa escuela se tenía esa costumbre de que cuando un niño o niña estaba de cumpleaños llevaban el pastel. Un día una niña marroquí estuvo de cumpleaños, llevó su pastel y ningún compañero ni compañera quiso comer el pastel. Corita expresa que esa situación fue horrible, ella se sintió muy mal, existía un racismo tremendo en aquel centro.
>
> Otra profesora señala que los niños y niñas de acá, de esta escuela nos dan lecciones, muchas lecciones y destaca que algunos estudiantes cuando les preguntan cuántos extranjeros hay en su clase, ellos responden que en su clase no hay extranjeros, sino niños y niñas. Los profesores asienten.
>
> Toni señala que es difícil la situación porque es verdad que acá viven así, se relacionan con todos y todas. Pero que después, al salir de la escuela, se juntan en sus propios grupos, de su misma nacionalidad. Entonces, lo que la escuela hace es un pequeño paso.
>
> León le dice que es cierto que es difícil, pero que como señala Paulo Freire en «Pedagogía del Oprimido» y «Pedagogía de la Indignación», no tienen otra alternativa, que ante esa situación lo que queda es luchar para que se pueda lograr una transformación. (Tertulia N°9)

2.3.4. Un espacio para apreciar las transformaciones vividas

La conversación anterior comienza a girar en torno a un modo concreto que esta escuela posibilita para lograr una transformación en la vida de las niñas y niños, un modo que lejos de ser una lucha que adopta la vía combativa asumida desde el mismo modo de relación que adoptan ciertos poderes dominantes, es un modo que se vive desde una mirada propositiva, que posibilita otro modo de vínculo, otras experiencias que permiten relacionarse de otros modos; modos que transforman nutriendo la vida, los modos de estar siendo de aquellas niñas y niños e, indirectamente, de las maestras y maestros al apreciar la belleza que brota de ese desplazamiento de vida de las niñas y niños de los cuales están siendo testigos y co-partícipes:

> León, al igual que en otras ocasiones, señala que las tertulias tienen un poder transformador en los niños e insiste a las maestras y maestros que acudan a las tertulias, que él está alucinado con los diálogos y los aprendizajes que salen de allí, que es genial, tanto en las tertulias científicas como en las literarias.
>
> Marta, profesora de música, señala que las tertulias musicales se desarrollan de manera diferente. Que luego de escuchar la pieza musical (por ejemplo: Mendelssohn "Romanzas sin palabras", Bach “Tocatta y fuga”, Verdi “La donna è mobile”) los niños y niñas escriben en sus libretas lo que sienten con dicha música y luego se invita a que de manera voluntaria puedan compartirlo. Dice que a veces

> cuesta que quieran compartirlo porque lo que escriben es muy personal, que muchas veces escriben algo relacionado a su propia vida y que algunos más que otros lo hacen. Agrega que después de escuchar la música los niños se quedan pensando, entonces el diálogo no es inmediato, ellos piensan y escriben.
>
> Una profesora señala que también en las tertulias literarias los niños y niñas suelen hablar de su vida, de sus vivencias.
>
> Matèu nos explica que las tertulias literarias y las musicales son diferentes. Que en el caso de las tertulias literarias, durante la semana, los niños y niñas tienen tiempo para leer, escribir y pensar. Entonces, en el momento de la tertulia, en la escuela llegan a compartir lo que han marcado, el por qué y dialogan sobre ello. Antes de la tertulia misma tienen tiempo suficiente para ir pensando sobre el texto. Pero en las musicales es distinto porque la pieza musical la escuchan, ellos piensan, escriben y comparten en el mismo momento, entonces hay menos tiempo para poder detenerse a pensar en lo que sienten o les provoca la música.
>
> Marta señala que en un comienzo hacían referencia a si les gustó o no la música y algunos o algunas escribían solo "no me gustó la música", pero durante el transcurso de los meses se han ido abriendo y han ido escribiendo lo que la música les provoca, lo que van sintiendo, ya no se limitan a un "me gustó o no me gustó la música".
>
> Una maestra señala que hay estudiantes que son muy sociables e incluso buenos para bromear, pero que en las tertulias les da vergüenza opinar. León comenta que él ha visto lo mismo, pero también lo contrario y, mediante el ejemplo del caso de un estudiante, señala cómo las tertulias permiten reforzar incluso la autoestima de muchos y muchas estudiantes que en el aula no tienen protagonismo, que mediante las tertulias sí lo logran, logran destacar por su participación en el diálogo y las reflexiones que se dan en las tertulias. (Tertulia N°9)

En estas conversaciones, el claustro completo tiene la oportunidad de apreciar, de manera indirecta gracias al relato de las otras maestras y maestros, ese desplazamiento transformativo que van viviendo las y los estudiantes, comparten y se maravillan de esos avances sustantivos que van más allá de una calificación.

Especialmente las maestras y maestros nuevos, encuentran aquí un espacio propicio para ampliar los pilares en los que se sostiene la labor educativa de esta escuela mediante la socialización de estos, acá se los explican más en profundidad, lo visualizan mediante ejemplos, relatos o anécdotas, mediante la reflexión que sus mismas compañeras y compañeros comparten. Gracias a ellos se generan las condiciones para creer en eso que se hace, se comparte y contagia el deseo por hacer, por ver, por conocer. De un modo más reflexivo, más pensativo, acá se comparte, como dirá después el profesor León, un modo de vivir la vida de una escuela que va mucho más allá de una metodología:

> León interviene nuevamente riendo y nos dice que de verdad le ha hecho pensar bastante este capítulo. Lee el párrafo que marcó de la página 40 que dice: "Ella siente más amor por ella misma, por la vida y por la libertad. En cambio, las demás mujeres llevan mucho tiempo prisioneras, se han acostumbrado a los maltrato de Barbe-Bleu y eso es lo que desean". León señala que marcó este párrafo porque considera espectacular que surjan y se toquen estos temas en el diálogo igualitario

que se produce en las tertulias literarias y lo considera relevante porque señala que, como él siempre ha pensado, los asuntos o temas más relevantes no se encuentran en los libros, sino que se viven como, por ejemplo, los valores: estos se desarrollan, se aprenden al vivirlos.

Intervengo luego de León.

Comento que así se evidencia la fuerza o el poder de la socialización, de cómo el ambiente transforma e invita a vivir de una determinada manera. Señalo que en reiteradas ocasiones los y las profesoras de esta escuela han expresado que el cómo se relacionan los niños y niñas es reflejo de cómo se relacionan también los maestros y maestras: los niños dialogan, se ayudan y eso se da muy fuertemente entre los maestros. Agrego que en el mismo texto se señalaba que el amor no es solo una cuestión de química, sino que también de socialización, o sea, de un modo de ser por cómo estamos acostumbrados a vivir. Que un ejemplo lo anterior es el que dio la profesora Marta donde a los niños y niñas, al comienzo, no les gustaba la música que escuchaban en las tertulias, pero mientras más la oían, se han ido abriendo a acogerla e interesarse gracias a que acá, en esta escuela, se les van presentando opciones.

Comenté después que eso mismo que tenían la oportunidad de vivir las y los niños, lo veía a nivel de profesores, que –por eso- veía en esta escuela, una escuela sana[109] en el sentido que dan ganas de trabajar, donde hay ayuda, apoyo, diálogo, donde no se teme en decir lo que se piensa o dar alguna opinión porque hay recepción y no rechazo a estas ideas, es una escuela donde la forma de vivir, de relacionarse invita al que llega de afuera a vivir así también. Que, en ese sentido, los prejuicios no tienen cabida porque si uno como maestro llega con prejuicios o formas de relacionarse y trabajar que son contrarias a las que se viven en el ambiente de esta escuela, ese o esa maestra nueva se da cuenta que no hay cabida y que es necesario ir transformándose, pero que es el medio, el ambiente de la escuela el que va generando o demandando aquello.

León asiente y señala que eso es una Comunidad de Aprendizaje, que es más que una metodología, que es una forma de vivir la vida y que lo que aquí se aprende, en este caso como maestro, traspasa las paredes de la escuela. Es algo que afecta en la vida misma, que como maestro se lleva una mochila llena, en realidad varias mochilas a casa, que él mismo ha cambiado por completo desde que llegó a esta escuela".

Al finalizar la tertulia le hablo a Laura y junto a Neus y Helena nos vamos hacia un rincón a conversar. Laura me dice muy emocionada que le encanta cuando hablo y que le gusta mucho lo que señalo porque ellos como maestros y maestras viven el día a día, pero no lo ven desde afuera, no se detienen a mirar lo que hacen y cómo lo hacen y que alguien lo vea desde afuera y les diga cómo lo ve es muy enriquecedor (presiona su esternón con la palma de su mano derecha muy emocionada y sonriente). Helena y Neus muy emocionadas también asienten, dicen que sí es cierto lo que dice Laura.

[109] Esto fue un pensamiento que se basaba en lo que la profesora Mari Carmen Díez Navarro señala en su libro "Mi escuela sabe a naranja" (2007).

> Yo les menciono que en la medida que estoy en la escuela y me relaciono con los profesores, especialmente con ellos 5 del ciclo medio, me dan a pensar mucho y estoy aprendiendo mucho, me maravillo y en estos momentos de tertulia se dan los espacios para poder manifestarlo pero que sin duda cada vez que hablo mis palabras van dirigidas especialmente a ellos 5. Laura más emocionada y sonriente aún, dice que sí, que ella siente eso y se siente alagada, ríe.
>
> Neus y Helena están de acuerdo. Helena dice que en esta escuela de verdad dan ganas de trabajar porque además hay mucho apoyo de los pares, que en otras escuelas cuando toca reunión de maestros es una mala noticia, pero que aquí se esperan con alegría. Neus dice que es cierto y señala que esta escuela sí le ha mejorado a ella su estado de salud, que ella ahora se siente mejor. (Tertulia N°9)

La tertulia siguiente se basó la conversación en el capítulo tres del libro: «Vicente. Transformación, pp.49-68». En este encuentro se continuó conversando y pensando acerca de la transformación que esta escuela posibilita. La conversación gira primero en torno a las difícil participación de las familias en las escuelas en general y luego se retoma aquel asunto de la Comunidad de Aprendizaje como modo de vivir la vida, es decir, como algo más que una metodología:

> Isabel comenta que ella visitó una vez una escuela que también era Comunidad de Aprendizaje y que era muy difícil el ambiente que había allí porque había grupos que se confrontaban entre sí. Que eso a ella le hace pensar qué será aquello que hace que esta escuela funcione; que ella cree que va más allá de ser o no ser Comunidad de Aprendizaje, que no sabe si es el contexto exterior de la escuela, son las ganas y compromiso del claustro y las relaciones que construyen, el equipo directivo o las formaciones interna. No tiene certeza, pero que va más allá de ser o no Comunidad de Aprendizaje.
>
> Helena comenta que este barrio en el cual está insertada la escuela no es tan diferente de otros barrios y que por ello cree que es importante lo que dice Isabel.
>
> Marta, la profesora de música, comenta que a ella le llamó la atención lo que se describe en la página 58 del libro: que «en un barrio estigmatizado por ser muy complejo, José, un hombre comprometido con la transformación de la escuela y el barrio, haciendo caso omiso de las advertencias se paseó de tarde y noche por el barrio y alojó en él logrando evidenciar aspectos positivos que solían no considerarse». Al respecto, Pilar señala que la tarea de la escuela es como de pica piedras, de perseverar. Señala también que no sabe hasta qué punto el barrio determina. Además, que así como el barrio entra a la escuela, quizás también sería favorable que la escuela salga al barrio.
>
> Helena señala que eso es difícil. Ian está de acuerdo; comenta que es difícil eso de salir al barrio porque a pesar de que se vea tranquilo de día, por la tarde es distinto el panorama. Afirma que aquí conocen a los profesores y que por ello, de alguna forma, no les sucede nada. Comenta que en alguna oportunidad tuvo que quedarse hasta pasadas las seis de la tarde y vio personas con armas en un entorno próximo a la escuela.
>
> A raíz de esto se genera un diálogo muy fluido sobre la dinámica que se establece entre escuela y barrio. Son varios las y los profesores que intervienen y, en general,

señalan que este barrio sí ha ido mejorando y que antiguamente era muy complejo. Comentan también que a pesar de ser así, que sí influye pero no determina el futuro de las y los estudiantes y que, por ello, la tarea de la escuela es una labor lenta.

Comentan que algunos niños y niñas acá están bien, muy bien cuidados y cuando salen a otras escuelas o barrios les cuesta un poco porque tienen otras lógicas diferentes a la escuela.

Por mi parte me resuenan las palabras de aquellas ex estudiantes que cuando fueron entrevistadas por un programa radial, ante la pregunta de si la integración que hay aquí y que sentían aquí, se siente también fuera o es distinto, ellas respondieron con un rotundo no. Una de ellas decía: "en la mayoría de los sitios han dicho: «un gitana estudiando… que raro». Y, para mí, es lo más normal. Es lo más normal y me siento muy orgullosa de mí, de verdad". El conductor radial les comenta luego que una de las cosas que le preocupa es si a "los chavales y chavalas que estudiáis aquí estáis en un entorno tan protegido de la muchísima mierda que hay allá afuera, del bullying, del racismo, de la discriminación que cuando salís de aquí, ¿el choque no es más grande?". Una de ellas responde que cree que están más preparados porque no lo sufren, pero están más documentados sobre eso porque lo ven.

León señala que si se puede mejorar el barrio, bien, pero que hay que ir poco a poco y la escuela tiene que centrarse en su tarea que son las y los estudiantes y que hay que comenzar por lo que es posible.

Comentan luego casos de niñas y niños y familias que se han dado cuenta de la importancia de la escuela de los niños y niñas y que la valoran mucho. En reiteradas ocasiones señalan que esta escuela es considerada como un oasis por algunas y algunos de ellos e incluso de profesionales de otras escuelas, de personas de este y otros barrios.

Nuevamente se vuelve a la pregunta de qué es aquello que hace que esta escuela pueda avanzar y sea posible la participación de las familias y que los niños y niñas puedan estudiar y aprender a pesar de la fuerte influencia, a veces muy difícil, de los barrios.

Una profesora de ciclo inicial señala que ella cree que son las altas expectativas que se tiene en torno a las niñas y niños y las familias. Porque a pesar de lo difícil que pueda parecer, en la escuela no se dejan llevar por esas dificultades o estigmas, sino que se plantean expectativas altas.

A raíz del comentario de la última profesora pido la palabra para continuar con la idea de ella. Comento que estoy muy de acuerdo en lo que ella señala porque creo, y he podido darme cuenta, que al tener altas expectativas no se ve a los niños y niñas con lástima y señalo eso que el profesor Aitor dijo en una tertulia anterior de no caer en mirar al estudiante como el pobrecito, por todo lo que le toca vivir, ni como el cabronazo, que solo desea hacerle la vida imposible al profesor o profesora.

Señalo, basándome en lo que Maarten Simons y Jan Masschelein tratan en la "Defensa de la Escuela", que a pesar del difícil contexto del cual proceden los niños

> y niñas, en esta escuela tienen la posibilidad de dejar atrás aquello, de entrar sin estigmas por su procedencia y de "sentirse capaz de" a pesar de todo y que todos los días es una posibilidad de empezar de nuevo, que a pesar de lo difícil que pueda ser, en esta escuela se da cada día la oportunidad de empezar de nuevo, la oportunidad de sentirse "capaz de". Mientras hablo voy mirando a las y los profesores y noto como algunos asienten con una sonrisa y un movimiento de cabeza. León refuerza la idea de que por eso ser Comunidad de Aprendizaje es una forma de vivir la vida. (Tertulia N°10)

2.3.5. Generando una mirada apreciativa hacia las familias

Por mi propia vivencia como profesora de escuela y, como dirá después la maestra Isabel, es posible afirmar que la relación entre familia y escuela, familia y profesorado en muchas ocasiones está marcada por las asperezas y desentendimientos que por la colaboración y apreciación. En algunas tertulias, a raíz del texto leído, las maestras y maestros centraron la conversación en esta relación, pero lo que llamó mi atención fue la valoración favorable que en esta escuela se tiene hacia las familias. Si bien durante el curso escolar, a lo largo de las jornadas de coordinación, las y los profesores hacían mención a las dificultades que tenían en la relación con algunas familias, lo que prima es una apreciación y un agradecimiento por el trabajo mancomunado que logran realizar con ellas. De ese modo, se hace público y comienza a circular un discurso que valora la participación de las familias por constituir una fuente de crecimiento tanto para ellas mismas, como para las niñas y niños como profesoras y profesores:

> Helena no lee el párrafo del libro que marcó, sino que expresa de inmediato la idea en la que se detuvo a pensar. Señala que en una escuela en particular las familias no participan, que solo acuden a esta cuando se les llama por algún conflicto o problemática con su hijo o hija, pero en otras instancias no acuden. Que incluso, cuando se hace la actividad «El protagonista de la semana» (durante todo una semana se exponen objetos y experiencias vividas por un o una estudiante de la clase) las familias no participan; si se les pide que asistan, no acuden o a penas colaboran con el material solicitado (prendas de vestir, juguetes, fotos del niño o la niña, entre otras cosas). Helena reitera que en esa escuela a la cual se está refiriendo, las familias no colaboran.
>
> A raíz del comentario de Helena se forma un diálogo sobre la no participación de las familias en las escuelas en general. Lara[110], la profesora de tertulias de ciclo infantil, nos cuenta que cuando esta escuela inició su proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje fueron a visitar otra que ya lo era y que, en esa escuela, a pesar de haber también familias, por ejemplo, de origen gitano que se suelen identificar como grupos difíciles, las familias sí asistían a las escuelas y participaban.
>
> Continúa comentando que para que esa implicación de las familias se diera lo clave fue que la escuela organizó instancias de participación que no tuvieran relación directa con el aula o con sus hijos o hijas, sino que fuera una invitación directa para ellos; instancias como taller para aprender a tocar cajón. Esto permitía que las

[110] Nombre ficticio

familias fueran a gusto a la escuela y quisieran continuar asistiendo. Agrega que cuando esa disposición se había desarrollado, recién ahí se les invitaba a participar como voluntarios y voluntarias en los Grupos Interactivos y apoyar así a las diversas clases (Tertulia N°10).

Una profesora comenta que ella cree una de las Actuaciones Educativas de Éxito más importantes del proyecto de centro es la formación de las familias, ya que así, lo que la escuela pretende, es posible que tenga continuidad y acompañamiento en casa por parte de las familias. Que quizás en algunas ocasiones las familias no pueden dar un apoyo mayor en competencias académicas, porque incluso en su misma lengua a veces son analfabetos, pero que sí pueden apoyar a sus hijos e hijas con el desarrollo de hábitos que es fundamental para el aprendizaje competencial que fomenta la escuela.

Este es uno de los temas en los que se basó gran parte de la tertulia. Los comentarios que fueron surgiendo es que la incorporación y relación permanente de las familias a la escuela es fundamental para generar confianza mutua. Y dan el ejemplo de un profesor de ciclo superior que es nuevo. El profesor cuenta cómo una madre que llegó como voluntaria, venía con desconfianza y temor por no conocer la materia, pero al final salió contenta y con ganas de volver porque se dio cuenta que puede aportar aunque no conozca la materia; puede aportar ayudando a dinamizar al grupo, acompañándolos.

Nuria, profesora de infantil, destaca que contar con padres y madres otorga seguridad tanto a ella como profesora como a los padres y madres. En el diálogo se destaca cómo el hecho de que las familias puedan ingresar permanentemente a las salas les da seguridad y tranquilidad porque saben qué es lo que hacen sus hijos o hijas y no es como en otras escuelas donde lo que sucede al interior de las cuatro paredes del aula es un misterio. Se dialoga sobre cómo a los más pequeños, de infantil, también les hacen bien y se acostumbran a tener un padre o madre en la sala.

Elvira comenta que hay algunos niños que, por ejemplo, en P4 cuando ingresa su padre o madre les es muy difícil tomar distancia de él o ella y que durante la clase los llaman: “papi mira”. Pero que esto va evolucionando y ya en P5 son capaces de estar en la sala y realizar las tareas de manera independiente, aunque esté en la sala su padre o su madre.

Lara destaca que acá, los padres, las madres y el AMPA, trabajan conjuntamente con la escuela, que no es como en otras donde el AMPA está aislado y se hace cargo de las fiestas del colegio solamente, sino que acá son uno. Laia menciona que hay escuelas en las cuales se abre las puertas a los padres y madres solo en la fiesta de la Castañada.

Otra profesora menciona que en algunas escuelas cuando un padre o madre va a entrar al aula, los profesores se ponen nerviosos porque ese ingreso está basado en la desconfianza, como para ver lo malo que se está haciendo y que, por lo mismo, se prepara una clase que es muy distinta a las habituales para quedar bien ante el padre o la madre, pero que aquí eso no sucede.

> Laia destaca cómo la normativa y el cuidado del clima escolar y las relaciones interpersonales que los profesores y profesoras mantienen en las clases también puede ser una instancia de formación para los padres y madres, porque puede suceder que algunos de ellos se vea sobrepasado por el comportamiento de alguno de sus hijos en casa y no saben cómo tratar con ellos. Pero que al ver en la sala de clases cómo los profesores promueven el respeto por las normas y unas buenas relaciones interpersonales, les puede ayudar o dar pistas a los padres y madres para hacerlo también en casa con sus hijos e hijas.
>
> Toni enfatiza que finalmente de eso se trata una escuela pública, que por serlo, están abiertas las puertas a los padres y madres. (Tertulia N°4)

2.3.6. Reconocimiento de los modos de formarse en la escuela

Así como yo, otras personas externas a la escuela teníamos la oportunidad de participar de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas: profesorado en formación que hacían su práctica, estudiantes de máster, profesorado voluntario, formadores de formadores, entre otros. Nuestra presencia allí posibilitaba algo que antes había mencionado Laura: que puedan enriquecerse con la mirada y apreciación que alguien de afuera pueda hacer de su trabajo diario porque, para ellas y ellos, era difícil hacerlo mientras viven el día a día.

Recuerdo que en una conversación con un profesor jubilado que acudía como voluntario, le pregunté qué era lo que más le llamaba la atención y/o valoraba de esta escuela y me respondió que era la forma en que trabajaba el profesorado, que acá no se trabajaba de manera aislada, sino colaborativa o conjuntamente. Si bien esto es algo que puede ser muy evidente para el profesorado de la escuela, el hecho de nombrarlo hace que cobre más presencia, más relevancia, que se aprecie y/o valore más.

Este espacio de tertulias posibilita que se puedan reconocer, nombrar, explicitar y apreciar aquellas instancias que posibilitan el crecimiento de las personas y la escuela como institución:

> Cuando la profesora anterior destaca que para ella la formación de las familias es una de las Actuaciones Educativas de Éxito clave para el desarrollo del proyecto, yo intervengo para expresar que considero que también la formación del profesorado es clave, ya que no es posible llevar a cabo el proyecto sin el trabajo diario del equipo de profesores. Y pregunto cómo en la escuela se potencia la formación de los profesores en el día a día, porque está claro que esta instancia de tertulia es una forma, pero en el día a día cómo lo hacen.
>
> Laia, la directora, menciona que para promover la formación día a día de los profesores se busca realizar grupos mixtos, mientras más heterogeneidad mejor. Realizar grupos de trabajo donde haya profesores más antiguos y otros más nuevos, ya que en esa interacción, mediante el acompañamientos y el modelaje mutuo se aprende.
>
> Helena destaca que en esa heterogeneidad, no siempre es el profesor con más años el que más experiencia tiene. Puede suceder que un profesor o profesora más joven con pocos años de servicio tenga mucha más experiencia que un profesor que lleve muchos años de ejercicio profesional. Agrega luego que es clave el trabajo

con otros profesores porque, finalmente, lo que ellos hacen y cómo lo hacen se ve reflejado en su trabajo con los alumnos porque ellos hacen lo mismo. Por ello es fundamental la predisposición, o actitud del profesor o profesora para trabajar juntos. Que lo que uno no tiene lo tiene el otro y se complementa, se deja a disposición de los otros para utilizarlo, para realizar sus tareas educativas.

El profesor de inglés afirma que el estar en la sala con otros profesores les permite aprender porque ve formas de hacer que él las copia y también comparte sus formas con la otra profesora con la cual se encuentra en Grupos Interactivos.

Otra profesora que es especialista (o sea, de asignatura, no es tutora) destaca que como su hacer es más solitario, al igual como sucede con la profesora de música, el estar en la sala con otros profesores y profesoras le permite aprender de igual a igual porque no ocurre, al interior, una jerarquía de profesores, todos están al mismo nivel.

Neus destaca que al trabajar juntos acostumbran a realizarse comentarios que aporten, que retroalimenten, porque está esa confianza y que no se está fijando –como en otros colegios- en aquello que se hace mal.

Helena dice que precisamente por lo que dice Neus es posible el trabajo en equipo y la confianza del trabajo bien hecho; porque, a diferencia de otras escuelas, acá no se teme a abrir las puertas del aula a otros porque sabe que no viene a juzgar, sino a aportar y el crecimiento es mutuo. (Tertulia N°4)

***

Concuerdo con Helena cuando hacía referencia a que, en muchas escuelas, tener reunión de profesores es una mala noticia y concuerdo porque lo he visto de primeras. Durante mis años de ejercicio docente rara vez me he encontrado con profesores que deseen reunirse en los denominados «consejo de profesores». Pero no por un rechazo o resistencia a la relación entre colegas, sino a las condiciones en que esta se suele desarrollar: se restringe a lo informacional, por ende el profesorado solo acude como oyente o, en el mejor de los casos, cuando se destina a la «reflexión docente», esta suele estar muy controlada girando restringidamente en torno a preguntas que alguien con mayor jerarquía ha planteado; además, suele ser una actividad aislada, o sea, una instancia que solo se programa para que suceda en momentos específicos del año

A diferencia de lo anterior, acá las reuniones de profesores y profesoras es esperada, es una buena noticia; en especial las tertulias a las que incluso acudimos personas que no formamos parte de los miembros de la escuela. Este es un espacio fructífero, por ejemplo, para el profesorado nuevo porque permite que puedan enterarse e interiorizar algunos principios y actuaciones que orientan la labor educativa de este centro en particular.

Permite también que en relación a estos principios y actuaciones, cada una y uno pueda mirarse a sí mismo y transitar un camino de construcción, re-construcción y co-construcción como docente gracias a que es posible aproximarse al mundo interno de las y los colegas, a sus principios, convicciones, sentimientos, pensares, disgusto, inquietudes, temores, etc.

Especialmente importante es que en estos encuentros mediados por la lectura y la conversación, el profesorado tiene la oportunidad de mirar de otro modo, de gestar una

mirada apreciativa tanto del oficio como de su propia labor, de las niñas y niños y sus familias. En un contexto social global donde el oficio docente es denostado, criticado, desvalorado, acá se abre un espacio para mirarlo desde la esperanza, desde el cuidado, desde la responsabilidad, desde la alteridad, desde el reconocimiento. Es una bocanada de aire fresco en medio de un mundo educativo que cada vez se vuelve más irrespirable.

Las reuniones de profesores basadas en la conversación a partir de la lectura de un texto contribuyen a la diversificación de relaciones, de interacciones, de vínculos que enriquecen el propio oficio; amplían los espacios para que lo imprevisto tenga cabida, para que el pensamiento o la relación pensante con el oficio se convierta en un rasgo del profesorado de esta escuela y, por ende, también de las y los estudiantes, porque –como señalaba la profesora Helena- lo que viven los maestros, lo viven también los niños y niñas y viceversa.

Las tertulias proveen de un espacio íntimo, de unas conversaciones que no se rigen por la lógica de lo utilitario aunque de estas puedan surgir asuntos que resulten útiles. Las tertulias proveen de un espacio de diálogo igualitario, donde no prima la jerarquía, donde el sentir, el pensar del equipo directivo no pesa o no importa más que la de la maestra más antigua, el maestro recién llegado o el profesor en formación que hace su práctica. Aquí todas y todos tienen la oportunidad de poner algo sobre la mesa y conversar, pensar sobre aquello.

Las tertulias, al partir de textos pedagógicos, posibilitan situarse en una especie de linaje, es decir, en actitud de reconocimiento del trabajo pedagógico hecho por otras u otros antes, trabajo pedagógico expresado en libros –como los de Paulo Freire- o en artículos académicos relevantes. De este modo, se restituye el lugar de la lectura, de la conversación y el pensamiento como vías privilegiadas de formación docente en ejercicio y en la escuela. Las tertulias nos recuerdan que estos tres ejercicios pueden tener lugar en la escuela y enriquecer el ejercicio del oficio.

Pero además, por la diversidad de temas que pueden surgir en las tertulias, estas se convierten en fuente de enriquecimiento, de profundización, de problematización de variados temas y asuntos como el amor y los sueños, dos temas que fueron convocados en dos tertulias diferentes y que nos recordaron que también estos pueden tener lugar en el oficio, en la escuela, en el discurso pedagógico de las profesoras y profesores de hoy.

2.4. Jornadas de Coordinación de Ciclo Medio

En esta escuela existen diversas instancias para trabajar juntas y juntos. Aquellas que son tutoras y/o tutores de un mismo nivel, por ejemplo los paralelos Isabel y Alberto, Neus y Helena, cada semana disponen de una hora para reunirse.

A nivel de grupo o ciclo también disponen de una instancia para reunirse. Cada jueves, de 08:30 a 10:00, los profesores tutores de ciclo medio junto a su coordinadora se reúnen en lo que ellos denominan espacio de coordinación o reunión de ciclo. Luego, a las 13:00 horas vuelven a reunirse, pero se suman a dicha instancia las maestras y maestros de las otras asignaturas. Así como ellos, también ciclo infantil, ciclo inicial y ciclo superior se reúnen durante la semana siguiendo la misma dinámica.

Además, el mismo jueves -aunque un poco más tarde- todos los coordinadores y coordinadoras de ciclo se reúnen junto al equipo directivo para poner en común asuntos, informaciones, inquietudes, etc. A esos espacios de coordinación y trabajo conjunto los profesores se refieren como reunión de inter-ciclo. Lo que en esta instancia sucede, cada coordinador y coordinadora de ciclo lo traslada a su grupo y viceversa, es decir, los asuntos que emergen desde las reuniones de cada ciclo, son compartidas en las reuniones de inter ciclo.

Vengo de una cultura escolar donde las horas no lectivas del profesorado (aquellas que se desarrollan fuera del aula) suelen ser asaltadas, es decir, son interrumpidas, sobre todo, para que el profesorado pueda reemplazar a aquellos colegas ausentes como si «docente con horas no lectivas» fuera sinónimo de «docente desocupado». Es por esto que durante mi acompañamiento en esta instancia de coordinación a lo largo del curso escolar, algo que llamó profundamente mi atención es cómo este espacio se cuida y valora tanto por el equipo directivo como por el profesorado. Por parte del equipo directivo, salvo en una oportunidad y por pocos minutos, jamás se interrumpió al ciclo para solicitar alguna cosa. En las pocas ocasiones que algún miembro del equipo directivo se hizo parte de la reunión fue por asuntos que tenían directa relación con las niñas y niños del ciclo; es más, a veces, se daba una sincronicidad como para no creer como aquella vez que mientras Alberto le comentaba a sus compañeras de ciclo lo preocupado que estaba por un estudiante de su clase, justo en aquel momento ingresa la directora para pedirle información sobre el mismo niño porque había notado que estaba ausentándose mucho.

También por parte del mismo profesorado esta instancia de coordinación es muy valorada y cuidada. Por lo mismo se intenta resguardar la propia participación como la de los colegas. Esto lo pude percibir cuando en una reunión mientras barajaban las posibilidades de maestros o maestras con las cuales podían contar para que acompañaran a Alberto e Isabel junto a sus clases a una salida al museo *"Helena dice que quizás Joseph es una alternativa porque no tiene clases en la mañana, pero luego agrega que tiene coordinación y claro, saltarse la coordinación no le sabe bien, así que duda de lo que ha dicho" (JCCM 24).*

Este es un espacio que se cuida, se respeta, no se toca, se conserva.

2.4.1. Un espacio diverso

Haría falta más del tiempo que permanecí en la escuela para intentar expresar cada cosa que acontece en este espacio de reunión de ciclo. Este es un espacio que acoge aspectos muy diversos y enriquecedores no solo para el profesorado, sino también y de manera indirecta (o quizás directa), para las niñas, niños y sus familias.

Lo primero que puedo señalar es que esa misma ***atmósfera*** que pude percibir a nivel de escuela, también la encontré aquí -e incluso con mayor fuerza- en este grupo de maestras y maestro que irradian alegría, compromiso, sensibilidad, que se involucran, participan, piensan, escuchan, guardan silencio y sugieren sin hacer distinciones entre nuevos o antiguos. Así lo registré en mi primera visita a una de esas reuniones:

> En este grupo el buen humor y la reciprocidad los hay en abundancia. Me pregunto si esto es un aspecto que depende principalmente de los modos de ser de cada profesor, en su individualidad, o si la escuela, de alguna manera, «hace algo» para que esto sea así. Y, de ser así, qué es «eso» que hace para que esto suceda, para que

las relaciones interpersonales sean positivas, para que la reciprocidad sea un aspecto esencial para poder trabajar juntos.

Me doy cuenta que en este grupo no existe el temor a manifestar la propia opinión, a argumentar a partir de lo que los años de ejercicio profesional les ha hecho aprender y ~~validar~~ [111] confiar en su trabajo con los niños, no existe el miedo a manifestar una opinión aunque sea contraria a la de otro u otra. En este grupo todos se escuchan, la atención a lo que cada uno dice es una disposición innata en cada uno de ellos. Se respira un clima sano y optimista, tanto así que de haber ingresado por primera vez a acompañarlos a su reunión, sin tener antecedentes previos de ellos, me arriesgaría a afirmar que este grupo ha trabajado junto durante bastante tiempo; no podría diferenciar a los profesores que ya estaban en el centro de aquellos que se han incorporado recientemente.

Al parecer existe un alto grado de confianza y seguridad tanto a nivel individual como grupal que les permite poder actuar, opinar, incidir en las decisiones, preguntar y/o cuestionar sin temor a ser rechazados o ignorados. Y aunque alguno o alguna de ellas a nivel individual fuese un poco más retraído, el grupo da espacios y genera un clima favorable para salir de ese estado y potenciar tanto la comunicación como la participación (JCCM 2).

En este espacio muchas cosas suceden, desde las más visibles y formales hasta las más sutiles y salvajes (en sentido de que escapan a todo control, a todo protocolo). Cuando le pregunté a las maestras y maestro del ciclo qué significaba para ellos esta instancia de coordinación, fueron varios los aspectos que señalaron. A continuación presentaré estos aspectos y, en el siguiente apartado, además de incorporar otros que yo pude percibir, profundizaré en algunos de ellos.

Como señala Alberto, *"la coordinación es un espacio más que vital para diferentes aspectos" (PdP Alberto)*. Constituye un espacio de *"reunión donde hemos podido* ***compartir informaciones*** *importantes de la escuela" (PdP Laura)* permitiendo *"que estemos informados de todo lo necesario para el buen funcionamiento de todo lo que se refiere a nuestra labor de maestro/a" (PdP Alberto).*

Esto es algo que también yo pude percibir. A lo largo del curso, en este espacio, se fueron informando de algunas rutinas, actuaciones y decisiones de otros ciclos como de la escuela en general. Se informaron, por ejemplo: sobre fechas y material para el trabajo en las reuniones con las familias (JCCM, 2); fechas de salidas pedagógicas y evaluaciones (JCCM 2, 3, 11); socialización de plantillas de valoración de salidas (JCCM 3); fechas de Asambleas de Representantes (JCCM 8); fechas y lecturas de Formación-Tertulias (JCCM 8); acerca de asistencia y participación de personas externas a la escuela como estudiantes en práctica, voluntarios, otros (JCCM 1, 10); sobre registro de calificaciones de los estudiantes en plataforma digital (JCCM 10); sobre materiales y recursos para el aprendizaje y la enseñanza disponibles y/o necesarios para solicitar como contenedores de cartón para la separación de residuos (JCCM 7); de algunas decisiones para incentivar la asistencia de voluntarios a la escuela (JCCM 7); acerca de una propuesta que las profesoras de arte hicieron para dar más vida a los espacios de la escuela (JCCM 5); sobre propuestas de

[111] En el escrito original hablé de validar, pero ahora que lo leo se trata más de confiar, se confía en lo que se ha hecho, pero no por eso es garantía de que volverá a lograr lo mismo haciendo lo mismo.

reforzamiento en el aprendizaje de la lectura de niños con mayores dificultades (JCCM 7); sobre citaciones de familias a la escuela (JCCM 9); sobre los apoyos sociales y pedagógicos con los que cuenta la escuela para poder realizar su labor educativa como las visitas de las personas del EAP (JCCM 3, 4, 8); entre otros.

Además de una instancia para compartir informaciones, los profesores reconocen en este instancia semanal un espacio esencial para ***compartir*** sus *"**inquietudes**" (PdP Laura y Neus), "**preocupaciones**" (PdP Isabel), "**estrategias**" (PdP Neus), "**experiencias, conocimientos y maneras de hacer**" (PdP Laura), "**manera de ver las cosas** que quizás por nosotros mismos no veríamos" (PdP Laura), "es un espacio **donde nos retroalimentamos** de todo aquello que sucede; a partir de aquí **opinamos** de lo sucedido y compartimos **vivencias**, referente al tema que estamos hablando" (PdP Alberto).* Más aún, es un lugar propicio para "***salir del aula**, buscar otros puntos de vista, **tornar perspectiva** y **reflexionar**" (PdP Isabel).*

Como Laura señala, este *"espacio de coordinación ha servido, también, para **acompañar y guiar** en el inicio de curso a los dos maestros que se han incorporado nuevos este curso" (PdP Laura), "ya que siempre existe el ofrecimiento de ayudar a aquella persona que lo necesita", (PdP Alberto),* permitiéndoles *"profundizar más en el funcionamiento de la escuela y en el concepto de Comunidades de Aprendizaje" (PdP Neus),* aunque esta profundización no se ha restringido a explicaciones de nociones, sino que va más allá, tienen la oportunidad de profundizar en ello a partir de vivir y relacionarse -de acuerdo a los principios que les orientan como comunidad educativa- de un modo más íntimo en este grupo que es como una pequeña comunidad de aprendizaje.

Finalmente algo que destacan los profesores, como expresé en el inicio de este apartado, es que esta instancia les ha ayudado a "***conocernos mejor** a nosotros mismos y a los demás maestros" (PdP Laura), "a hacer piña, o sea, a **fortalecer la relación** entre nosotros" (PdP Alberto) "**creando lazos de amistad**" (PdP Isabel),* porque dan *"cabida a **momentos de risa**" (PdP Neus) "y ocurrencias graciosas -si se da el caso- y hasta compartimos algún postre" (PdP Alberto)* lo cual ayuda *"a **cohesionar** y a **hacer más «equipo»**" (PdP Neus), aspecto "básico para realizar una buena tarea docente" (PdP Helena).*

Por todo lo anterior es que las jornadas o reuniones de coordinación representa para ellas una instancia de *"**aprendizaje**" (PdP Laura, Isabel)* porque "*realmente aprendemos cada día que compartimos algo con los demás" (PdP Laura).*

2.4.2. Donde renovar la mirada hacia las infancias

Muy frecuente en las reuniones de coordinación a lo largo del curso escolar fueron las conversaciones en torno a las diversas situaciones vividas por las niñas y niños. Tanto las dulces como las más agraces. Casi la totalidad de las semanas destinaban minutos a poner sobre la mesa estas difíciles vivencias que a tan temprana edad les tocaba vivir a las niñas y niños. Cuando oía estas historias el pensamiento utilitario y resolutivo al que tendemos a desarrollar como profesores en Chile, me llevaba a cuestionarme acerca del sentido de estas conversaciones: ¿para qué lo hablan si no llegan, supuestamente, a nada? Nuevamente me pesaba ese pensamiento que concibe que si se habla sobre algo es porque a alguna acción resolutiva se ha de llegar como la derivación a otros profesionales que

pudieran, de alguna manera, atender a estas problemáticas: psicóloga/o, trabajadora o trabajador social, educadoras diferenciales, etc.

Como ejemplo de esas conversaciones, fueron varias las ocasiones en que conversaron sobre la difícil situación que vivían unas hermanas

> Respecto a las hermanas mencionadas antes, Neus y Helena les informan a los demás profesores, que el padre de las niñas las ha abandonado, que se ha ido de casa. Laura les pregunta: "¿pero eso dicen, que las ha abandonado?". Helena le responde: "Sí, sí, que no quiere a su madre y que se ha ido de casa". "¿Quéééé?", dice impactada Laura. Agrega Helena: "Y que viene a verlas, pero que no vive con ellas". Los otros profesores se ven afectados, lamentan la situación.
>
> Helena continúa comentando que el otro día la niña le comentó que: "la hermana grande les tuvo que hacer una sopa porque a su madre se le había olvidado planchar la ropa de la casa donde ella limpia". Helena hace una pausa y se produce un silencio profundo y sobrecogedor. Luego retoma. "Claro, tienen un bebé de un mes y medio. Y me han dicho que para poder ir a trabajar, la madre ha dejado a las dos hermanas pequeñas (las niñas de tercero de primaria) y al bebé en manos de la hermana grande (que va en sexto de primaria). Que el bebé pequeño lloraba, lloraba y lloraba y dijo que la hermana grande lo había hecho dormir pero que se ha despertado porque tenía hambre y le han preparado el biberón las tres solitas".
>
> Isabel comenta que a ella le comentó la hermana mayor, que la madre tenía que hacer papeles y como el bebé da mucha faena, ella se queda a cuidar al bebé. Helena dice que ella citará a la mamá para ver si viene un día y puedan hablar porque la situación es difícil.
>
> Neus comenta cómo las niñas se las intentan arreglar ellas solas y que tienen unos comentarios y reflexiones con las que uno flipa.
>
> Helena cuenta que un día cuando ella informó de una de las salidas que son gratis, su alumna de inmediato reaccionó feliz y dijo: "¡entonces podré ir porque no vale dinero!", agrega que a la niña se les iluminaron los ojos.
>
> Neus dice que su alumna también, que tenía una cara de felicidad, lo mismo cuando recibe la leche por las mañanas, que las esperan con ansias y que "cuando mira la leche se le ilumina la cara".
>
> Helena dice que ahora las niñas solo traen fruta para comer en la hora del patio. Pregunta Laura si las hermanas se quedan en el menjador y Helena le responde que sí y dice muy pensativa: "pero la situación no debe ser fácil". Se muestra muy afectada, especialmente porque el padre se haya marchado solo un mes después del nacimiento del hijo (JCCM 15).

Cuando las conversaciones de esta naturaleza tienen lugar en las reuniones, los silencios profundos, conmovedores y/o sobrecogedores abundan. El estómago suele apretarse, el nudo en la garganta suele aparecer, el deseo de cambiarlo todo invade los cuerpos. Esas conversaciones acerca de esas historias de infancias que les toca lidiar con la ausencia de sus padres por el trabajo, por abandonos, desahucios, incomprensiones, con desarraigos, con violencias de diversas índoles… me llevaban a pensar en las olas en el mar. Más o menos así lo expresaba en una de las jornadas.

> Cuando se cuentan las historias de las y los estudiantes pareciera que la ola comienza a formarse y avanza poco a poco, llega un punto en que la ola forma su punto más alto marcado por algún acontecimiento más desafortunado que favorable en la vida de los niños y niñas. Luego la ola rompe, o sea, esos acontecimientos que remecen la vida de las criaturas, lo hace también en este grupo de profesores. Es evidente la conmoción que provoca en ellos, la expresión de su ánimo, de sus emociones y pensamiento también fluctúan como las olas en el mar.
>
> Cuando la ola revienta las profesoras y el profesor callan, se produce un profundo silencio, un silencio de esos inevitables de producir cuando un mar de pensamientos invaden súbitamente la cabeza y no sabes qué palabra decir y, ni siquiera, para qué decirla porque, quizás, no es necesario; porque, quizás, es mejor callar. Y es mejor porque sabes que por más que lo anheles, no existe esa palabra mágica que de inmediato sea capaz de trastocar o subvertir esa historia que haga que la vida de los niños y niñas se colme más de felicidad que de una especie de mala suerte que ellos no han elegido vivir. Es como si, de repente, el mundo se detuviera y no existiera preocupación alguna, más que la que estas historias son capaces de arrancar desde lo más íntimo de cada maestra y maestro.
>
> Esos silencios se acompañan de rostros fluctuantes, rostros que pasan de la expresión de dolor, pena a la impotencia y luego a la esperanza porque, a pesar de todo, sientes que algo en ti habita y que puedes entregar para reparar en algo esas vidas, sientes el deseo de dar más allá de lo que das en las aulas y lo expresas con fuerza en una frase al borde de la desesperación o la impotencia de ser testigo de esa vida injusta que algunos los nenes y nenas les ha tocado vivir. Lo expresas con esa frase y esa fuerza a la que Laura recurre cuando dice: « ¡quiero adoptarlos!» y luego, en el rostro de cada una/o, se escapa una tímida y tierna sonrisa. Una sonrisa, quizás, hasta de resignación porque también sabes que eso no es posible, que la solución de raíz a esas vidas difíciles está más allá de tu alcance o, al menos, no depende de ti, pero sabes que algo puedes hacer, algo de belleza tienes para ofrecer a esas infancias.
>
> Las profesoras y el profesor comentan encarnadamente (porque no les es indiferente lo que día a día viven sus estudiantes y porque claramente esto les afecta) esa sensación de abandono, soledad e incluso rechazo que sus estudiantes han tenido que vivir a sus corta edad. Laura continúa repitiendo su deseo de adopción como salida a esas injusticias y las otras profesoras y el profesor la acompañan en su deseo. Como maestras y maestro saben que no pueden abandonar, como me dirá más adelante Isabel, saben que hacer que cada niña y niño tire es una feina que cobra aún más fuerza en estos difíciles contextos en los que, a estas criaturas, les ha tocado vivir. (JCCM 2)

Como dirá Neus más adelante, la vida de una escuela, la vida de una niña, un niño, de las maestras y maestros es intensa y es esa misma intensidad que posibilita que algo pueda vivirse, mirarse, relacionarse, pensarse desde más de una arista. Así como esas conversaciones sobre las difíciles situaciones que viven las criaturas era algo que se repetía, lo eran también esas que giraban en torno a la admiración de las mismas, conversaciones que intentaban mostrar la luz que habita en toda sombra, conversaciones

«a pecho inflado»[112], llenas de esperanza y alegría. Volviendo al mismo ejemplo de las hermanas, tanto sus tutoras, Helena y Neus, como Laura manifestaban que ellas *flipaban* por las actitudes de aquellas niñas, por sus modos de pensar, hablar, de valorar, de relacionarse:

> Laura dice que la hermana mayor de ambas hermanas, que va en 6to, como no irá a las colonias vendrá a la escuela a hacer Grupos Interactivos todo el día esos dos días de las colonias. Los profesores ríen tiernamente. Helena habla con mucho orgullo de ellas.
>
> Laura comenta que ayer, en la clase donde está una de las hermanas pequeñas, habían estado hablando sobre los regalos de Navidad y Reyes y que la niña comentó que a ellas les han traído un sonajero -como esos de música- para el hermanito que aún no nace. Entonces Laura le respondió: "¡qué bien! ¿Y a vosotras les ha traído alguna cosa?" y que ella le dijo que no. Entonces Laura le comentó: "¡Ah, qué bien! ¡Los reyes han recordado que tendrán un hermanito! …".
>
> Laura le comenta luego a las profesoras y profesor, que la niña se lo contó pero feliz de la vida. "Sí, sí, sí, si son felices", agrega y reafirma Helena. "Pero súper contenta que a su hermano le han traído eso" agrega Laura y comenta luego: "es que son muy buenísimas estas hermanas". Helena dice que sí y que son así las tres. Que ella las ha visto cerca del supermercado y va la hermana mayor con sus dos hermanas pequeñas de la mano y orgullosa.
>
> Neus agrega que se nota que las niñas cuando están acá en la escuela están bien, las otras profesoras reafirman lo dicho por Neus. Helena dice que también están muy acostumbradas a valorar lo que tienen porque cuando han recibido sus libretas se han puesto muy contentas; que una tía les ha pagado, aunque no todo, pero la persona del AMPA ha priorizado dos libretas para la hermana mayor y al menos una para las más pequeñas. Helena comenta luego que como hasta la fecha han ido trabajando en hojas sueltas, cuando recibieron las libretas, con la cara de felicidad, una de las niñas comentó: "¿y por qué no las recortamos y las pegamos?".
>
> Neus también comenta que la hermana que está en su clase también estaba muy contenta, que de inmediato preguntó por la fecha para poder escribirla y que los mismos compañeros se dieron cuenta de su felicidad y lo comentaban, comentaban los feliz que veían a su compañera.
>
> Laura dice que además hablan muy bien, que si bien les puede costar a veces vocalizar, con la manera que tienen de hablar y el vocabulario que utilizan ella alucina, porque en las tertulias dicen: "yo también estoy de acuerdo con lo que ha dicho no sé quién porque creo que…". "¡Así! Toda la frase bien estructurada y yo digo: `¡ostras! Súper bien´" comenta Laura muy orgullosa. (JCCM 14)

El grupo de maestras y maestro comparten también los avances que tienen aquellas y aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades, aun por pequeños que parezcan estos avances y, teniendo plena conciencia que es un camino de pasitos y retrocesos, no se permiten obviarlos, hacer como si nada pasara o aplacar esos pasos por creer que no es

[112] Esta expresión la utilizamos en Chile cuando queremos expresar que algo ha producido un sentimiento de orgullo que se manifiesta en una disposición corporal específica: levantar hombros e inflar la caja torácica, es decir, «inflar el fecho».

algo definitivo o que es una gran cosa, un tremendo cambio. Por el contrario, valoran y se alegran por cada paso, por cada avance porque saben que la única manera es ir poco a poco, como suelen expresar: "es que es así, poco a poco, no puede ser de otra forma, no puede ir tan rápido, pero está bien ¿o no?" (Laura, JCCM 19).

> A propósito, Isabel cuenta muy contenta y entusiasmada que su estudiante, Jan[113], ayer ha hecho grupos de castellano en los tres grupos. Alberto y las profesoras se sorprenden y alegran, "¿ah sí?" preguntan. E Isabel continúa comentándoles que ha hecho bien el primer grupo y que por lo mismo ella le sugiere que como lo ha hecho bien, qué tal si intenta con el siguiente y también lo ha hecho bien. Luego lo invita a realizar el tercer grupo porque como lo ha hecho tan bien puede ayudar a aclarar dudas o enseñar al otro grupo y que el mismo niño sorprendido y contento (lo noto por el tono empleado por Isabel) le pregunta: "¿en serio?", "sí, sí, sí, ve" le dice Isabel. Cuenta luego que, al finalizar, el niño viene con la agenda y le dice que escriba en su agenda cómo lo ha hecho hoy, así que ella escribe: "Hoy Jan se merece un sobresaliente" y que el niño le decía: "pon un 10 para que mi madre se entere". Tanto Isabel como las otras profesoras ríen muy alegres con lo que Isabel les comenta y luego cuenta que el niño cuando se iba a marchar a casa le ha dicho: "hoy mi madre abrirá una botella de vino para celebrar, estará en la gloria", todos ríen alegremente.
>
> Neus dice: "es un récord a lo normalmente, hoy, ¿no?". Laura comenta que sí, porque ha sido un logro el realizar los tres grupos. Helena dice que cuando estos niños están un poquito mejor, para nosotros es un paso gigante". Isabel dice que Jan anda un paso adelante y dos atrás, pero que en este caso logró hacer los tres grupos. (JCCM 16)

Además de esa apreciación por el progreso de cada nena y nene, a lo largo de las jornadas de coordinación muy frecuentes fueron esas detenciones donde estrenaban una mirada maravillada por lo que estas infancias le presentaban, sorprendiéndolos con su genuinidad e ingenuidad:

> Helena muy entusiasta le comenta a sus compañeras y compañero de ciclo que los niños están muy concienciados y les cuenta una anécdota. Helena les ha dicho a su clase que, para no generar basura, ella iba a comenzar a bajar una caja al patio para que dejen ahí los plásticos. Como la caja era azul (el color del papel en la simbología del reciclaje), ella les dijo que después la forraría con un papel amarillo (el color del plástico en la simbología del reciclaje).
>
> Llegó el momento del patio de ese día y bajó la caja y hubo un estudiante que tiró papel a la caja, entonces otro niño molesto por lo sucedido y con tono acusador le dijo: "Helena, ¡es que ha tirado papel a la caja del plástico!". Entonces, el niño que había botado el papel, empleando un tono de defensa y justificación ingenua le dice: "es que todavía es azul". Todos los profesores, incluyendo Helena que muy apasionada relató los hechos, rieron afanosamente. Entonces Helena, como siempre muy empática, comenta: "¡la culpa la he tenido yo!, es así. Tengo que forrar la caja, la culpa es mía, la culpa es mía" y continúa riendo (JCCM 16).
>
> …

[113] Nombre ficticio.

Laura vuelve a recordar que deben hacer la evaluación de la salida al Delta. Luego conversan en torno a la salida. Helena dice que hubo solo una cosa que no hicieron los estudiantes que era sobre los animales (interactuaban y observaban algunos animales sentados alrededor de unas mesas) porque los niños y niñas a cada momento preguntaban insistentemente: "¿iremos a la playa, iremos a la playa?", pero que de todos modos en esa instancia observaban también otros animales.

Helena les comenta a los profesores que si piensan bien se darán cuenta que los niños se lo pasan muy bien con nada, "con palos y piedras" dice Alberto. Seguidamente muestra varias fotos de los alumnos de sus clases que se han sacado fotos con los palos que han encontrado en el lugar, las profesoras ríen contagiosamente al verlas, especialmente en relación a lo que decía Helena, de cómo con unos palos los niños se lo pasan tan bien al punto de constituirse en el elemento esencial en una foto que haga de postal de la salida pedagógica realizada.

Comenta Helena que "era lo que les decía hace un rato, que realmente necesitan los niños estas cosas". Que le había comentado a Neus que cuando iban camino a la playa les dijo: "meteros en el bosque" y que han visto en la tierra un pino y han recolectado piñas por el camino y fue espectacular y que pisaban las hojas (trepitjaven els fulls), hacían montoncitos y les encantaba la sensación, gritaban de la emoción, así que los niños de su clase lo pasaron muy bien.

Comenta luego que estaban más felices con el entorno que con las explicaciones del monitor. Laura lo expresa del siguiente modo: "es que estaban en plan, `a mí déjame con piedras y palos y déjate de tanta historia´". Los profesores asienten. "Sí, no estaban mucho para las explicaciones", dice Alberto. "Yo los vi pasarla muy bien", agrega Laura. Comentan entre todos que los niños estaban felices con la playa, las piedras y que incluso ellos mismos se la están pasando muy bien ahora, recordando y hablando sobre cómo estaban los niños en ese lugar.

Las risas abundan en este momento, los profesores claramente disfrutan comentando cómo los niños (de hoy) se lo pueden pasar tan bien con algo tan sencillo como lo que la naturaleza entrega. Claro, es algo que para nosotros que quizás crecimos, unos más que otros, en contacto directo con la naturaleza es algo más común, pero para los niños de hoy puede ser hasta exótico porque no han tenido la oportunidad de desarrollar ese vínculo con la tierra, con lo natural.

Comentan luego que algunos alumnos han recogido vidrio pulido en la playa y felices los mostraban e intercambiaban entre ellos. Alberto comenta que los alumnos de su clase estaban muy ilusionados al encontrar los vidrios pulidos y que gritaban asombrados. Entonces Alberto comenta riendo: "¡qué se piensan que son esmeraldas o yo sé qué, estaban muy ilusionados!". Las profesoras ríen también. "Claro, deben haber pensado `me voy a hacer rico´", responde Isabel y "`me voy a hacer un collar´" agrega Neus. Laura cuenta cómo vio que entre los niños decían "yo tengo una piedra marrón", "yo una verde" (haciendo alusión al momento en el que los niños encontraban los vidrios pulidos y los mostraban a sus compañeros).

Coinciden todos en que les agradó bastante esta salida, que fue divertido y Neus destaca cómo los niños siempre nos sorprenden a los adultos, a los maestros. (JCCM 7)

Verdaderamente me admira la mirada (permítaseme la redundancia) que este grupo de maestras y maestro posa sobre las nenas y nenes. Ante esa ingenua respuesta de la caja azul Helena no se excusa intentando demostrar que aquel niño no tuvo la capacidad de comprender lo que ella dijo, en afirmar la literalidad como un defecto que no le permitió, al estudiante, ser capaz de asumir que debía hacer como que la caja azul era amarilla. Por el contario, contempla con agrado y maravilla esas irrupciones con las que los niños la pueden sorprender. Ella reconoce lo inadecuado e impertinente que fue ese ejercicio de simulación al que invitó a su clase, sobre todo en un momento en que están poniendo especial atención en el cuidado del planeta y la importancia de generar hábitos de recolección para la posterior reutilización y reciclaje del material. Helena hace un mea culpa y eso le llevará, no tengo dudas, a no repetir aquello. No reclama sobre la actitud del niño, por el contrario, se admira de los grados de concienciación que ha ido alcanzando. Y las otras maestras y maestros comparten la admiración, no enjuician, sino que comprenden, miran con maravilla y orgullo.

Maravilla y orgullo por esas irrupciones que les sorprenden como sucedió aquel día de la visita a la playa. Todos tienen muy claro lo feliz que pueden ser las niñas y niños con tan poco, el poder de un palo, de ver la belleza en lo sencillo. Lo mismo que hacen ellos, como maestros, en ese momento, ver la belleza que revelan esas nenas y nenes extasiados con un par de cosas sueltas encontradas en un entorno natural. En lo personal me conmovió profundamente esa mirada maravillada hacia las infancias que lejos de enjuiciar e incluso mofarse, les lleva a apreciar lo que acontece.

2.4.3. Donde devenir otro a través de un compromiso mutuo

La preocupación por el cambio climático, es decir, por los efectos de una relación destructiva que como seres humanos hemos mantenido con el mundo natural, cada vez más atraviesa los muros de las escuelas convirtiéndose en objeto de estudio y motivo de diversas campañas y proyectos que como comunidad abrazan para intentar contribuir a la toma de conciencia y/o reversión, en alguna medida, de esta situación global, pero a nivel local.

En la comunidad autónoma a la que pertenece esta escuela, existe una red de Escuelas Sostenibles a la cual esta no había adherido. No obstante, esta preocupación que algunas maestras y maestros cobijaban en su interior, fue motivo suficiente para poder compartirla con sus estudiantes y dar comienzo a un caminar juntos hacia un destino más esperanzador sabiendo que algo hacían para contribuir ante el complejo panorama global tal como aquel colibrí -de la conocida leyenda Amerindia- que, a pesar de su pequeñez, no cesaba en sus intentos por apagar un incendio de grandes proporciones que amenazaba con consumir su nicho biológico o hábitat[114].

Ejemplo de lo anterior es que Isabel junto a su clase, durante el curso anterior, confeccionaron y plastificaron carteles que invitaban a mantener limpio y cuidar su entorno escolar, además los compartieron con las otras clases y comenzaron a recolectar pilas y tapas para depositarlas en lugares especiales para ello.

[114] Ver Michelle Petit (2015, pág. 201) y Nuccio Ordine (2018, págs. 54-55).

Durante la ***tercera reunión*** que pude acompañar a este grupo de maestras y maestros, Isabel les comentó al grupo que pretendía acudir a algún sitio de recaudación de tapas plásticas para entregar aquellas que han estado reuniendo junto con su clase, pero necesitaba averiguar la ubicación de algún punto de recolección porque se acercaba la semana de la solidaridad y consideraba que era una fecha pertinente para ir a entregarlas. Este comentario de Isabel dio inicio a un intercambio sobre los sitios que existen para depositar o entregar elementos como pilas y tapas. Alberto le cuenta al ciclo que en casa tienen un negocio y que su familia también recolecta estos objetos que luego alguien retira. Al respecto Helena destaca que las niñas y niños están muy concienciados sobre el cuidado del planeta y el reciclaje. Laura, por su parte, señala que es muy bueno lo que ha hecho Alberto en su clase, quien ha puesto cajas para separar los papeles del plástico. Las demás profesoras coinciden en que es una buena idea y que se podría replicar en las otras aulas.

En la semanas siguiente, en la ***sexta reunión*** de coordinación de ciclo, Laura les informa que la directora les había pedido que una o dos veces al mes, en las asambleas con sus clases, pudieran trabajar el tema de la emergencia climática, ya que como escuela les habían invitado a participar de una reunión para formar parte de la Red de Escuelas Sustentables y aunque aún no se decidieran a participar de aquella red, podrían –por cuenta de la escuela- trabajar sus propias iniciativas como, por ejemplo, en relación al reciclaje o reducción de residuos.

Luego de aquella invitación, el diálogo giró –inicialmente-en torno a diversas iniciativas para poder garantizar que la basura o residuos de las niñas y niños no quedaran esparcidos en los patios de la escuela, ya que coinciden en que este es un aspecto que han de mejorar:

> Helena comenta que cuando a ella le corresponde estar en el patio le llama la atención que no tengan ni un poco de responsabilidad con el papel de aluminio en el que traen envueltos sus panes porque queda esparcido por el patio una barbaridad de trozos de papel que luego no recogen. Laura comenta que, claro, se comen el bocata y no recogen el papel. Helena agrega que no sabe si no les preocupa o realmente no encuentran una escoba para ir a recoger y que hay que evitar que pasen cosas como las del otro día donde las papeleras estaban desbordadas y caían los papeles al suelo.
>
> Alberto agrega que en la escuela está débil el tema de la recogida en el patio y que es un tema que se debe hablar con los niños en clases para que se hagan responsables. También comenta que en otras escuelas, además del discurso, se facilitan las acciones con material, por ejemplo, con la facilitación de recipientes recolectores en las salas, una caja para los papeles, otra para el plástico y otra para lo orgánico. Por lo tanto, destaca que es necesario que la escuela también tome medidas como disponer de estos recolectores.
>
> Laura reafirma que especialmente agregaría un recolector de plástico porque en la escuela solo se divide entre papel y la basura en general. Comenta además que la directora ha considerado agregar otro contenedor -en el primer piso- para plásticos, el cual será retirado después por un camión. (JCCM 6)

Luego la conversación va profundizando en otras dimensiones de esta problemática que evidencian. La conversación deja de focalizarse en la recolección de basura y residuos y pasa a la generación de estos, es decir, comienzan a dialogar sobre la importancia de no generar ciertos residuos y maneras concretas para evitarlo. Ejemplo de ello es el caso de las meriendas o bocatas que traen los niños y niñas de sus hogares envueltos en papel aluminio: *Alberto agrega que también pueden trabajar para intentar que los niños cada vez porten más carmanyolas y no más papel aluminio.*

Como profesores tienen plena claridad de la influencia que tienen en las niñas y niños en esta materia, incluso más que las propias familias. Pero también reconocen la importancia de que la escuela entera se involucre y que sean las mismas niñas y niños quienes a partir de sus miradas e ideas puedan ir generando mejoras como, por ejemplo, en transmitirlas a sus familias:

> Alberto comenta que no sabe aún cómo lo pueden abordar pero que es fundamental que la escuela se haga parte porque el niño puede cuestionarse "¿y bueno, la escuela que está haciendo?".
>
> Helena comenta que los niños no valoran sobre lo del papel de aluminio o no entienden o nadie se los ha explicado.
>
> Laura agrega luego que claro, que se debería enseñar a los niños para que después sean ellos quienes transmitan estas cosas a los adultos y así si, por ejemplo, ve el niño más pequeño que le van a mandar una bolsa de plástico, él mismo proponga: "y por qué no hacemos la bolsa de telas, la compramos o la hacemos". Claro, dice Alberto, y la portan de la casa.
>
> Alberto insiste que como escuela deben tomarse acciones porque, por ejemplo, en esta escuela se plastifica mucho y los estudiantes se dan cuenta de esas incongruencias que pueden generarse entre el discurso y la práctica de la escuela.
>
> Neus comenta que el año pasado ella trabajó con su clase la reducción de ciertos materiales.
>
> Alberto también cuenta que el año pasado, por el tema que estaban trabajando, puso un video que estaba muy bueno porque habla del tiempo que tardan en descomponerse cada cosa y que cuando lo reprodujo a los alumnos ellos estaban muy sorprendidos y decían: "¿en serio?". Porque no podían creer el tiempo que tardaban algunos de los productos y ellos mismos, como docentes, estaban sorprendidos porque había algunos materiales que directamente no se descomponían, que duraban toda la vida. Alberto les enviará el video al grupo de whatsApp de profesores de ciclo medio.
>
> Neus comenta que serviría para que los niños y niñas tomen conciencia.
>
> Laura comenta que si los niños se acostumbran a ver esta información lo tendrán en cuenta.
>
> A raíz del comentario de Laura, Helena -con una expresión intensa y apasionante- comenta que no imaginamos la influencia que como profesores tenemos en los niños e incluso por sobre los padres, ya que a ella misma le ha sucedido con sus hijos. O sea, ella como madre puede decirles algo, pero si su profesor o profesora se lo ha dicho de otra forma, el niño o niña se mantiene firme en darle la razón a su

> profesor o profesora y no a su madre o padre. Y que por lo mismo, a los primeros que hay que ayudar a concientizar es a los niños, no a los padres, porque los niños harán el cambio.
>
> Por lo mismo, Laura agrega que las propuestas surjan especialmente de las niñas y niños porque pueden tener buenas ideas, que no todo tiene que surgir de ellos, los maestros. (JCCM 6)

La semana siguiente, en la ***séptima reunión*** de coordinación de ciclo, Laura les informa al grupo de profesores que: *A propósito de lo hablado la jornada anterior, han podido conseguir 12 contenedores de cartón para dejar a disposición de cada clase. Neus se muestra admirada por cómo se logran avances rápidamente en esta escuela. (JCCM 12)*

Poco a poco esta preocupación o atención puesta en la problemática medio ambiental va tomando otros tonos, otros matices u otras vías de materialización. En el caso de Isabel que vive una relación estrecha con la huerta de su casa y su entorno que le provee de setas en otoño, la preocupación medioambiental la ha llevado a buscar otro tipo de vínculo con las plantas llamadas *malas hierbas*. En la ***décima primera reunión de ciclo***, le comenta al grupo que: *(…) este fin de semana, que es fiesta, no viajará, (…) irá a mirar malas hierbas, porque participará de un curso de cocina de malas hierbas comestibles. (JCCM 11)*

Durante la semana siguiente, en la reunión con los paralelos, Isabel y Alberto han ido conversando acerca de otras acciones que pueden llevarse a cabo con las clases en relación al cuidado del medio ambiente. Alberto conoce a una persona que acude a las escuelas para realizar diversos talleres siendo uno de ellos la elaboración de jabón empleando como materia prima aceite usado. Averiguará al respecto y se los comentará pronto. Actividad que finalmente logró llevarse a cabo generando gran expectación por parte de las niñas y niños. Especialmente porque no sabían que el aceite usado se podía reutilizar para hacer jabón. Aquel día tanto Alberto como la persona que acudió a realizar el taller fueron muy enfáticos en señalar, en repetidas ocasiones, las medidas de seguridad porque se estaba trabajando con sosa caustica (ventilación, gafas, mascarillas, guantes, manipulación solo de adulto cuando se mezcla la sosa con el agua).

Además de la anterior, fueron realizando otras actividades. Por ejemplo, en el caso de Neus, para que las niñas y niños puedan percibir el cambio que están viviendo, como comenta Helena, *"están haciendo una bola con el papel de plata. Cada semana recogen todo el papel de aluminio para hacer una bola y están intentando que cada semana la bola sea un poco más pequeña para ver la evolución" (JCCM 12).* También en la clase de Alberto e Isabel estaban haciendo algo similar: *"en cada clase de cuarto tienen una caja y todas las semanas van agregando en una tabla lo equivalente a la cantidad de papel de plata usado, que con eso hacen un gráfico para hacer el seguimiento y ver si disminuye" (JCCM 12).*

En la ***décima segunda reunión de ciclo***, uno de los asuntos que tratan son las actividades de celebración previas a las vacaciones de Navidad. Una de estas actividades es un pica-pica con las clases. Semanas atrás una actividad así no habría demandado tanto trabajo y ejercicio de pensamiento, pero ahora que con las niñas y niños han comenzado a transitar un camino de cuidado medioambiental tienen muy claro que no pueden permitirse hacer esta actividad como la han hecho en otras oportunidades. En esta reunión se produce un especial punto de inflexión en este camino que el ciclo ha comenzado a transitar junto a las

niñas y niños, se ven atrapados en un dilema del que intentan salir siendo coherentes con el camino que han emprendido haciendo todos los esfuerzos necesarios para ello.

Alberto pide que se den un momento para pensar qué se comprará para el pica-pica. Laura comenta que se hace una lista y se asigna la misma cantidad de cada cosa a las clases. Luego advierte: "claro, el tema es platos de plásticos, pero ahora que estamos metidos en esto, ¿qué hacemos?". "Eso mismo estaba pensando" responde Alberto.

Acá se genera una gran conversación porque ahora que con las clases están trabajando el tema de la emergencia climática y está muy latente el problema del plástico, sería una gran contradicción emplear platos de plásticos para contener la comida del pica-pica.

"Claro, ¿pero qué hacemos? [Platos] de papel" dice Helena.

Conversan acerca de qué hacer. Laura dice que en las salas hay un montón de platos plásticos, de hecho en la misma sala de profesores hay varios que están sin usar. Isabel dice que podrían usarlos y les dicen a los niños y niñas que los usan solo porque ya estaban comprados. Helena dice que "les podríamos decir que los reutilizaremos porque los reciclaremos y los dejamos en el recipiente de los plásticos, o no sé".

Todos coinciden en que sería muy lamentable que después de estar trabajando para reducir el uso de plásticos, lleguen el día del pica-pica con platos plásticos. Isabel dice que lo mismo sucede con el papel de plata.

Laura dice que igual hay que tener claro que llegarán cosas con plástico. Alberto dice que sí, pero que podrían darle una vuelta y decirles que haremos esto, pero que se den cuenta que no es tan fácil hoy hacer las cosas sin utilizar plásticos y hay cosas que aún no están a nuestro alcance. Claro dice Laura, porque está en los envases de papas fritas y otros más.

Isabel recapitula diciendo: "bueno, entonces se pide plato y vaso de papel". "Claro, pero es una pena –dice Helena- ya que si los tenemos (lo dice por los platos plásticos con los que ya cuentan en la escuela)".

"Entonces les diremos que estos platos ya estaban fabricados, comprados y que luego de utilizarlos los reutilizaremos" dice Isabel.

Alberto comenta: "Claro y les diremos: `vamos a hacer un pica-pica, pero ahora veremos que es muy complicado hacer una comida sin usar elementos de plástico".

Isabel agrega que se les puede comentar que si alguien puede comprar a granel, también puede ser. Laura asiente y dice que esa es una muy buena opción también.

Alberto dice que entonces podrían decirles que quién es capaz de traer alguna cosa sin plástico e Isabel asiente y agrega, una cosa que sea comprada, porque no puede ser hecha en casa, pero que traiga un mínimo envolvente en plástico. Laura dice que de todos modos esa es una opción complicada porque todas las cosas que compren sin envoltorios, luego en casa las van a manipular. Helena agrega que además no pueden traer vidrio según les ha dicho la maestra encargada de riesgos en la escuela (…).

Isabel se dirige a Laura y les pregunta si habrá coordinación de inter-ciclo hoy para que lo pueda preguntar. Laura dice que sí e Isabel continúa diciéndole que pregunte cómo se puede hacer un pica-pica ecológico. Alberto agrega que pregunte: si es posible hacer un pica-pica con cosas que preparen en casa. Isabel refuerza la idea de preguntarlo porque esto lo están trabajando tanto en las clases que sería muy contradictorio que el pica-pica no sea ecológico. Alberto apoya lo que ha dicho Isabel, dice que sí que sería muy contradictorio porque justo ahora que ya los niños están tan concienciados, van a llegar ellos: "¡vengan aquí, plástico!". "Sí, es verdad. Es que están súper motivados" agrega Isabel.

Laura ríe y, bromeando, da una sugerencia: "no hacer pica-pica". Helena ríe también y repite: "no hacer pica-pica, también es una opción ¿eh?". Todos ríen. Alberto agrega: "¡solo falta que venga la Greta acá al cole! Y nos diga: `¡y esto, qué es!´", ríen todos juntos.

Laura dice que sí, que preguntará en la coordinación. Y pregunta, para asegurarse, que la mejor opción entonces sería "que puedan traer cosas hechas en casa en tapers". Sí, reafirman las profesoras y profesor. Alberto agrega: "sí, porque es la única más ecológica". Y luego agrega: "y esto si es complicado, pero el tema de la bebida será aún más complicado porque si no puedes traer plástico, porque no; si no puedes traer vidrio, porque no…" Isabel le interrumpe y riendo dice: "bueno, yo puedo traer un exprimidor". Las profesoras ríen y Alberto comenta: "yo tengo uno eh, yo tengo un exprimidor chiquito pero lo puedo traer". "Yo también" dicen Helena, Isabel y Laura y todos ríen.

Laura dice: "voy a explicar esto porque es muy complicado". "No es fácil" dice Helena. Isabel dice que quizá una opción es que beban agua y que no traigan bebida porque igual solo es azúcar y colorantes. "Y siempre traen los mismo" dice Helena. Las profesoras asienten. Justo en ese momento ingresa Laia, la directora. Y Alberto le dice: "hola Laia, ¡mira!". Isabel le dice: "tenemos un dilema existencial"; Laura le comenta también: "estamos en el tema del pica-pica y el medio ambiente". Laia ingresa con una sonrisa en el rostro y se sienta al lado de Alberto y dice: "¡la asamblea de representantes va a ser brutal!" (lo comenta porque precisamente tratarán este tema). Las profesoras asienten y dicen que las niñas y niños del ciclo medio están muy concienciados. Isabel comenta que en su clase las niñas y niños tienen muy claro que no pueden traer papel de plata y que uno de ellos trajo igual y que le comentó a la profesora muy preocupado: "se lo he dicho a mi madre, pero ella insiste" y que Isabel le dijo al niño: "no te preocupes, seguro que cuando se acabe el rollo te lo envolverá con otra cosa" y que el alumno le dijo muy afligido: "no sé, pero yo voy a vigilar cuando pase". Todos ríen tiernamente.

Laura le comenta a Laia: "es que la semana que viene tenemos el pica-pica de Navidad y estamos pensando…". Laia le interrumpe y dice: "no, es que eso es una contradicción si se convierte en la fiesta del plástico". Y les comenta que es el mismo dilema que tendrán cuando realicen la actividad de las comidas que traen las familias. Que es una contradicción que estén realizando una gran tarea de concienciación y que después los maestros presenten una actividad con trescientos elementos de plástico. Agrega Laia: "eso no tiene sentido. ¿Cómo lo haremos? …". Las profesoras ríen y dicen que esa es la gran pregunta.

Laura agrega: “la pregunta era: ` ¿podrán los niños traer cosas hechas de casa?´ porque teóricamente eso es mejor para hacer un pica-pica respetuoso con el medio ambiente”. “¿Por norma no?”, pregunta Helena. Y luego agrega: “porque si se puede hacer, que no traigan coca-cola ni bebidas…”. Alberto agrega: “claro, [papas fritas o cosas para comer] pero sin envases directamente. Y la bebida, como ha dicho Isabel (todos ríen), exprimir todo y agua”. “Ni coca-cola, ni fanta”, dice Laura.

Laia señala que quizás en lugar de solo agua, podrían comprar jugos en tetrabrik. Conversan sobre diferentes opciones de jugo. O directamente comprarlos en vidrio y se reparten a los niños y niñas. Y riendo dice: “¡pero sin que se enteren de riesgos!”. Luego comenta que no le ve mucho sentido a esta norma de los de riesgos porque abajo tienen unas grandes mamparas de vidrio y cuando los niños y niñas vienen corriendo “muy heavy metal” lo ve muy pardo (se asustan) pero no porque se rompa el vidrio, sino por lo que le pueda pasar al niño o la niña. Y lo mismo las ventanas. Que ella eso sí lo encuentra peligroso y que le gustaría mejorarlo, pero claro, no puede presentar tanto proyectos de mejorar al departamento.

Laia retoma la conversación del pica-pica y dice bromeando y riendo: “dicho esto, yo daría galletas marías a todos”. Las profesoras y el profesor ríen y repiten: “galletas marías”. Luego comenta que cada niño y niña podría traer su vaso de casa. “Claro, el de la leche” dice Laura e Isabel. “Que traigan los vasos, nosotros el jugo” dice Isabel. “Sí”, responde Laia. “¿Y el tema de los alimentos, puede ser una cosa hecha en casa y traerla en taper?”, pregunta Laura. Se produce un silencio, Laia demora en responder y dice luego: “estoy pensando”. “O comprar fruta y la partimos acá”, dice Laura. “O que lo compre la escuela o no sé”, propone Helena. Laia señala que quizás es mejor proponerles a los niños y niñas que si es posible comprar en alguna tienda a granel es mejor. Alberto agrega que también pueden comprar pasteles directamente en una panadería porque allí la bandeja es de cartón. Laia está de acuerdo y comenta luego: “lo que yo no descartaría es hacer un tuti fruti”. “También. Y que traigan frutas”, dice Laura.

Isabel dice que igual podrían plantearle esta conversación a los niños y niñas porque seguramente alguno va a decir: “yo puedo traer olivas de la tienda”. Todos coinciden en que es una buena idea porque seguro que las niñas y niños tendrán más ideas porque siempre las dan. Laia dice que sí y que si traen comida comprada a granel, que las traigan en potes o loncheras. “¿Porque la idea es reducir?” pregunta Laura y continúa: “porque yo pienso que si van a traer una bolsa de patatas, pues igual pueden traerlas en la bolsa de patas, porque claro…”. Se produce un silencio y un poco dudosos van respondiendo. Alberto dice: “yo intentaría…” “que no”, le dice inmediatamente Laura. Luego entre ideas e ideas que van saliendo, Laia dice: “las patatas también las venden a granel”. “Claro, van a alguna churrería” dice Alberto. “Churrería, olivas, frutos secos… Todo eso pueden comprar a granel” dice Isabel y continúa: “o pueden comprar un fuet en la tienda, que no traiga plástico”. “Sí, pero es chulo que puedan hacer participar a los niños de las ideas y de las ideas que puedan salir van decidiendo” dice Laia.

Luego Laia comenta que el otro día cuando hicieron una reunión para pensar la actividad de la comida de las familias ella pensaba: “hay Dios mío, cómo lo vamos a

hacer con el plástico, ¿cómo haremos eso? Porque el problema es que nosotros compramos 2000 platos y 2000 vasos y 2000 mil tenedores, todo plástico". Laia dice luego que es mejor que cada uno traiga su plato, su vaso y sus cubiertos, o sea, que cada uno traiga su kit de camping para la actividad de las comidas.

Alberto comenta: "o ya directamente se puede comprar de otro material. Ahora ya hay vasos que son de cartón, el vaso también, biodegradable". Helena sobre el comentario de Alberto agrega: "y también hay tenedores de cartón". Laia asiente en todo y dice que eso se les podría explicar a las familias, pero frente a esto último comenta: "yo el otro día discutía porque si todos nos ponemos de acuerdo en consumir bambú, ¡nos cargamos cuántos bosques!". Las profesoras y el profesor están de acuerdo. Y Alberto agrega: "¡eso pasa con el coche eléctrico! Necesita batería y el litio… Por eso en Bolivia está pasando lo que pasa, porque el ochenta y tanto por ciento del litio y en Chile pasa una cosa similar…". "Entonces, si lo usa toda la población, deja de ser ecológico" dice Laia. "Es una cosa donde hemos de buscar el equilibrio" comenta Helena.

Se forma una conversación paralela al respecto, sobre lo poco ecológico o sostenible que se vuelve el consumo masivo de algún material por muy biodegradable que este sea, ya que su producción implica procesos que dejan de ser sostenibles. Alberto comenta: "bueno, cada vez hay más materiales biodegradables". "Claro, pero si todos consumimos, como dice Laia, deja de ser sostenible" agrega Helena. "Exacto, deja de ser sostenible" ratifica Laia. "Sí, tienes toda la razón" le dice Helena a Laia. Y esta última comenta: "sí que es verdad que el plástico… no hay manera…".

Laia se pone de pie para marcharse y les dice: "tampoco es necesario que se les vaya la vida" y ríe. Todos ríen también y Alberto le responde riendo: "es que antes solo veíamos plástico, ahora ya mejor". Laura dice "que traigan su vaso y bandejas de papel". Todos están de acuerdo. Laia se marcha.

Isabel continúa con el tema del pica-pica. "Una cosa sobre el pica-pica. Nosotros compraríamos jugos y una coca o turrones, o turrones no porque tiene plástico". Conversan sobre algunas opciones de tiendas donde pueden comprar chocolates y/o turrones sin plástico y a granel. Conversan sobre una tienda en el Born, frente al mercado, que es muy antigua y que vende chocolate al 100%, todo a granel. Van viendo otras opciones, pero estas llevan plástico. Laura comenta: "bueno, pero de a poco ¿no? Se trata de reducir, no tiene que ser un cambio súper radical". Helena dice que sí y que hay que explicarles a los niños que hay plásticos que son necesarios porque ayudan a conservar, pero no solo se trata de reducir, sino también de reciclar, es decir, que esos plásticos que se pueden reciclar puedan retornar.

Laura dice que continúen porque o si no se les va la vida en ese tema, no les da tiempo. Alberto dice: "entonces, pica-pica sostenible. A ver si pueden reducir al máximo… a ver si son capaces de hacer un pica pica sin generar tantos residuos". Laura agrega: "Claro y al terminar decirles, `miren lo que hemos usado de plástico. ¿Se recuerdan el año pasado cuánto fue?'". Están de acuerdo en ello, en que los niños y niñas puedan darse cuenta de la cantidad de residuos menos que

> generarán con este pica-pica en comparación con el realizado el curso anterior. (JCCM 12)

Esta preocupación que como ciclo han manifestado y han ido comprometiéndose, como era posible evidenciar en esta conversación, es algo que también está calando en los otros miembros de esta escuela, así lo dejó en evidencia la directora cuando comentó cómo poder realizar la fiesta de las comidas siendo coherentes con el cambio que están transitando como comunidad escolar. Pero además de esa actividad, la escuela en general se está pensando y han notado que hay un alto uso de la fotocopiadora y que sería mejor que también el uso del papel en este ámbito fuera disminuyendo y se priorizada el uso de las libretas; esto es algo que le han comunicado a Laura en la reunión de inter ciclos. Todos coinciden en que es algo que va a costar, pero tiene claro que hay que ir poco a poco, que no es un cambio que se debe lograr de un día para otro y que pueden ayudarse de otros materiales con los que cuentan, además de poner atención en otros aspectos que también requieren atención:

> Laura dice: "pero ahora que tenemos las tablets y la pizarra nueva, podemos poner la ficha, que la tenemos normalmente en pdf o algo así, en la pizarra digital…Bueno no sé, hay que buscar estrategias. No es para hoy día ¿eh?, en plan: ¡cero papel! ¡Ya estamos con cero plástico y ahora cero papel" (dice esto último riendo). Todos ríen.
>
> Alberto asiente en que es de a poco porque hay cosas que cuestan más, pero señala: "lo que sí yo creo que podemos cambiar radicalmente es el uso del plástico referente en el aula, en contra del plastificado del papel, en papel y a la pared y ya está. ¿Pero por qué se ha de plastificar todo lo que va a la pared?, ¿no podemos enganchar con chinches?". "Es que aguanta más" dice Helena. Y Alberto comenta: "no, si evidentemente aguanta más, pero lo que pasa es que el papel se desintegra, pero el plástico no. Y lo que pasa es que estamos viendo el tema de plástico y nosotros no paramos de usar plástico".
>
> Isabel está media dubitativa, piensa y dice: "y algunos juegos que hacemos, que plastificamos, igual funcionan. Pero quizás podríamos, en vez de plastificar cada uno, tener una funda y cada juego se saca y se pone en la funda en lugar de plastificar cada juego". A Alberto le parece buena idea y dice: "sí, porque hay cosas en las que a lo mejor es imposible, pero hay otras en las que sí".
>
> Conversan brevemente sobre la dificultad que plantea el plastificado de papel para juegos, que sin plastificarlos no dudaría más de dos días y se pierde el papel, la tinta, pero que igual es plástico y que habría que ver otras opciones. Laura dice que tendrán que mirar bien porque al final son muchas contradicciones. (JCCM 12)

Esta opción de reducir las fotocopias es algo que el grupo asume a pesar de lo difícil que pueda resultarles. Durante la ***décima cuarta reunión*** de ciclo, Helena vuelve sobre este tema para poder adoptar acciones que permitan atender a la situación:

> Helena le comenta que como ahora les ha tocado hacer fotocopias nuevas, que habían pensado esto de tenerlas en las tablets. Laura le dice que eso sí es posible hacerlo y si con ello creen que pueden reducir el uso de fotocopias, pues que entonces sería mejor ponerlos en la tablets. Helena da el ejemplo de una ficha de comprensión lectora: "ahora nosotras vamos a trabajar en comprensión los

> animales y, claro, son 27 fotocopias, más 27 fotocopias [la hoja con la descripción y la de respuestas] para [ser usadas en] 10 minutos". Laura le dice que sí, que en comprensión lectora viene muy bien esa idea. Helena le comenta que para trabajar la comprensión lectora o la descripción, se puede proyectar la imagen en la pizarra, los niños escriben en la libreta y luego corrigen el ejercicio desde la misma libreta, es decir, menos papel.
>
> Laura le dice a Helena que poco a poco se pueden ir logrando cambios. Helena está de acuerdo. (JCCM 14)

A lo largo de estas jornadas durante el curso escolar, también las niñas y niños se implicaron fuertemente en esta relación de cuidado del medioambiente, lo cual se vio reflejado en las asambleas que realizaban por clase para proponer acciones de mejora y cuidado; la lista de acciones de las niñas y niños del ciclo era extensa, pero lo que más admiraban las profesoras y profesor del ciclo era que no solo daban ideas, sino que de inmediato se hacían cargo del cuidado. De inmediato se alertaban cuando veían algo que para ellos no correspondía como encontrar residuos plásticos en el patio, en el baño o encontrar las paredes rayadas. De las nenas y nenes surgía la necesidad de poder comunicar esto que estaba sucediendo a las otras clases para evitar que continuara. Como señala Isabel, las y los estudiantes estaban demandando más medidas como escuela:

> Isabel comenta que los niños necesitan más cosas, en el sentido que necesitan más respuestas de parte de la escuela, alguna medida viable, que no vean que no pasa nada a nivel de escuela. Están todos de acuerdo. (JCCM 14)

Aquella demanda por parte de las y los estudiantes que Isabel comentó al grupo, Laura, posteriormente, la trasladó a la reunión de coordinación de inter ciclos. En esta se acogió la demanda de las niñas y niños de ciclo medio por lo cual se acordó realizar otra asamblea de estudiantes para que pudieran abordarse las medidas de mejora y cuidado que habían propuesto con las otras clases y así acordar medidas más generales como escuela y, además, para que pudieran comunicarle a los representantes de cada clase la situación sucedida con las paredes. Todo esto se lo comunicó Laura a las profesoras y profesor de ciclo medio en la próxima ***reunión de coordinación, es decir en la décimo quinta***.

En aquella reunión y en las próximas tres, fueron organizando unas charlas para las clases y para el profesorado. Tomaron contacto con personas que ofrecían esos servicios y barajan diversas opciones de tiempo, personas asistentes, precios, fechas y horarios. Para el profesorado se propuso a la coordinación inter ciclo, realizar una charla de "Cero plástico" y luego de conversarlo se optó por realizarla abierta tanto para profesorado como para las familias. Esta decisión de abrirla a las familia era para que también ellas se implicaran, pudieran concienciarse y también conocer medidas concretas para acompañar a las niñas y niños.

Para las niñas y niños del ciclo, se organizó una charla que apuntaba tanto a la prevención del bullying como al cuidado del planeta a través de la vinculación con referentes positivos, a través de la lectura y conversación en torno a la labor de una destacada cuidadora y defensora de los chimpancés. Alberto, quien estaba haciendo el contacto para realizar esta charla, les leyó un correo electrónico con la información que la chica de la charla le había enviado:

> Alberto dice que la chica que va a hacer la charla del tema del bullying, le ha enviado un correo y (…) que desea leerles el correo:
>
> "Hola Alberto, te escribo para explicarte la dinámica que hago con el libro que he escrito sobre la doctora Jane Goodall. No sé si has visto el documental Jane, de National Geographic, creo que te va a gustar. Son imágenes sobre la primera expedición de Jane en Tanzania. A través de mi libro conocerás su historia y les hago preguntas para trabajar la confianza y las profesiones a los niños, qué quieren ser de mayores. Creo que los niños necesitan ejemplos positivos y con este libro, donde encuentran una historia real, se pueden identificar fácilmente. Además colaboro con el Instituto Jane Goodall y hay varios proyectos muy interesantes que se pueden trabajar en clases, por ejemplo, "Movilízate por la selva", una campaña de reciclaje de móviles."
>
> Albero les explica que es para que esos móviles antiguos y grandes que están en casa los puedan entregar para reciclarlos igual que el papel. Es decir, que con esos móviles antiguos se puedan hacer móviles nuevos y evitar seguir explotando territorios africanos para conseguir los minerales necesarios como el litio. Además le ha dicho que este cuentacuentos también le puede servir para Sant Jordi y el día de la mujer. (JCCM 15)

Durante esos días, Isabel y Alberto comienzan a barajar distintas opciones para poder motivar a las niñas y niños a reducir el uso de plástico y papel aluminio en sus colaciones. En la ***décimo sexta reunión*** les comunican al ciclo que:

> (…) con Alberto han conversado sobre cómo motivar en relación a los cambios que están haciendo. Una (…) opción era que por clases hicieran como una batería, como una pila con tiras (como la iconografía que aparece en el móvil). Y la idea es que el día en que ninguno traiga nada de plástico ni papel de plata, se pinta una raya de la batería; así se va a cargar esta batería que es «residuo cero». La idea es que entre ellos vayan instándose.
>
> Helena dice que lo ve bien y que es importante que no se vuelva algo competitivo. Isabel dice que quizás podrían ser unas 15 rayas por batería. A todos les agrada la idea y acuerdan llevarla a cabo. (JCCM 16)

En la ***décima octava reunión de coordinación***, o sea, luego de dos semanas de haber comenzado a implementar la idea de la batería o pila, Neus les pregunta a Alberto e Isabel cómo iban con aquella actividad de motivación de «cero plástico», si habían logrado pintar alguna barra porque a su clase y a la de Helena les estaba costando:

> Isabel le dice que también ha costado un poco, que aún no han logrado pintar una barra, que el día de ayer solo por una estudiante -que trajo unas donuts en envase de plástico- no lograron pintarla.
>
> Helena comenta que hace unos días una profesora de otro ciclo le preguntó por esta iniciativa porque le llamó la atención y quería sumarse. Aquella profesora le estaba sugiriendo otra idea para complementar y poder desarrollarla en conjunto con otras clases, pero –finalmente- no terminaron la conversación. De todos modos, Helena señala que podrían continuar para trabajar en conjunto.

Isabel le dice que le parece bien que se sumen, pero que cree que como ciclo medio no deben esperar a que se pongan de acuerdo con los otros ciclos o que toda la escuela decida algo porque finalmente se va a pasar el tiempo; que se empezó y hay que continuarlo. Los demás profesores están de acuerdo.

Helena dice que en su clase está costando porque, como son más pequeños, las familias aún a muchos les mandan colaciones con envoltorios o bolsas de plástico, que quizás es mejor que pudieran flexibilizar. Isabel manifiesta sus dudas mediante un gesto con su cara y luego agrega que ella cree que no, que deben tener altas expectativas y que «cero plástico» es «CERO PLÁSTICO» (lo enfatiza con su voz).

Isabel manifiesta que entiende que cuesta, pero que ayer solo fue por una estudiante que no pudieron pintar la barra y eso demuestra que se puede lograr el objetivo (porque que por solo una persona no se haya podido pintar la barra muestra también que por 25 casi fue posible hacerlo, o sea, gran parte de las niñas y niños –junto a sus familias- están haciendo el esfuerzo para lograr un cambio de hábito). Que además ha visto que los alumnos están logrando desarrollar una conciencia porque el otro día, cuando hicieron la actividad del jabón, los mismos estudiantes comentaban, como cayendo en la cuenta, que se podía reutilizar el aceite, cosa que antes desconocían.

Alberto coincide en que a pesar de no poder marcar la barra de la batería, ha habido avances. Comenta que en una clase de Grupos Interactivos, en el tiempo que les quedó después de haber realizado las actividades de aprendizaje, hablaron sobre los envases en los que estaban portando sus panes. Comenta que un alumno portaba un bolsito que le habían comprado, que entonces Alberto les preguntó cuánto podía costar un papel de aluminio; los alumnos le respondieron que entre dos y tres euros y al preguntarle luego al estudiante del bolsito cuánto le costó a su padre, le dijo que 3 euros. Entonces Alberto destacó que el papel aluminio cuesta casi lo mismo, pero contamina y se acaba, en cambio el bolso no lo tira a la basura, por tanto no contamina y lo puede usar por mucho tiempo. Que, por lo tanto, es mucho más conveniente que el papel aluminio.

Alberto continúa destacando que una estudiante ha traído una bolsa y al preguntarle por ella, la estudiante le comentó a Alberto y la clase que es una bolsa donde venía una chaqueta de la tienda Decatlon y, como no usaba la bolsa, la ha dejado para portar su colación. Alberto también destacó esta opción frente a la clase, invitándolos a imitar a sus compañeros para reemplazar el plástico y el papel de plata. Luego ríe porque agrega que la misma niña le había dicho: “desde que uso esta bolsa mi mamá solo me manda fruta”, las profesoras también ríen y, bromeando, Isabel comenta que la niña debe estar deseando volver al plástico para tener otra colación, los demás ríen.

Isabel agrega que algunos niños y niñas le han comentado que a pesar de avisarles a sus familias que no pueden portar plástico, estas igual lo hacen. Por lo mismo, algunos niños incluso afuera de la escuela les sacan los envoltorios para no traerlos al centro. Entonces, con Alberto han decidido escribir una carta a las familias que enviarán en la agenda para explicarles sobre el proceso que están viviendo para reducir el plástico para que así las familias tomen también más conciencia e

intenten prescindir del plástico. A todos les parece una muy buena iniciativa para replicar, especialmente a Neus que en otra reunión había sugerido enviar una nota, por el mismo motivo, a los centros de acogida donde residen algunas niñas y niños de tercero para que puedan acompañarlos en el proceso que están viviendo y evitar enviar envoltorios plásticos o de papel aluminio. (JCCM 18)

3. Narrativas docentes

Para poder indagar eso que en esta escuela acontece y que ha resultado formador en el profesorado, profundizando en qué les pasa con ello, fue necesario mirar el trayecto de este grupo de profesores desde antes de llegar a esta escuela para lograr dilucidar aquellos desplazamientos que esta escuela ha posibilitado en las y el docente. En algunos casos ese trayecto previo se narra con mayor detalles porque el mismo profesorado le dio esa importancia al dedicar más tiempo y detalles para referirse a esa etapa de su vida.

Estos relatos se nutren principalmente del material experiencial narrado a partir de las entrevistas conversacionales y la tertulia que compartimos sobre la película "Una pastelería en Tokio".

Las conversaciones giraron en torno a cómo han llegado a ser los profesores que son o están siendo hasta ese momento, cómo llegaron a trabajar a esta escuela, qué les llamó la atención en relación a otras anteriores, de qué modo les ha marcado su paso por aquí, a los vínculos entre la película y sus experiencias/relaciones formadoras. Aquellos aspectos que destacaron las profesoras y el profesor son los que componen el tema de los relatos.

Como señalé en los inicios de este capítulo, las narrativas docentes se compusieron de tres momentos: el primero de ellos es una presentación de cada maestra y maestro que se nutre de las percepciones de sí mismas/o, de las de sus compañeras y compañero de ciclo como la mía. El segundo momento está marcado por la trayectoria laboral (y a veces personal y estudiantil, según era destacado o no por las y el docente) antes de la llegada a esta escuela. El tercer momento trata de la llegada y permanencia en esta escuela.

3.1. Relato maestra Helena

3.1.1. Un intento de presentación

Procedente del griego, el nombre Helena significa "Aquella que brilla como una antorcha" o "Aquella que arde o resplandece"[115]. Y precisamente así podría comenzar presentando a la maestra Helena, como una mujer que irradia *vida y alegría*, *siempre dispuesta a ayudar*[116] y, como ella misma se reconoce, como una persona que *siempre intenta ver el lado positivo a las cosas*[117]. De Helena es infaltable su intenso y enérgico "¡bon día!" con el que cada mañana saluda a sus compañeras y compañeros de trabajo. Un "¡bon día!" que lejos de ser solo un saludo rutinario, da la sensación que es casi como un envío, de esos

[115] Según el Diccionario Etimológico Castellano en Línea: http://etimologias.dechile.net/?Helena
[116] Preguntas de profundización (Neus). En adelante, cada vez que se haga mención a estas preguntas se hará con sus iniciales Pp.
[117] Pp. Helena

que transmiten buenos deseos, dan vitalidad y energía para el arranque de cada nuevo día. Helena es de esas maestras que no dejan indiferentes.

También a nivel pedagógico Helena hace honores al significado etimológico de su nombre; de sus veinte años de ejercicio como maestra, ocho ha permanencia en esta escuela logrando desarrollar un conocimiento profundo del contexto poniéndolo siempre a disposición, como destacan sus compañeras y compañero de ciclo, *ayudando enormemente*[118] cuando las situaciones lo requieren. Como expresa Laura, Helena:

> es una mujer con mucha experiencia en el colegio y conoce muchos aspectos que los demás desconocemos. Eso ayuda a ser más resolutivos y a saber cómo hay que actuar en determinadas situaciones. La experiencia es un grado y ella nos da muchos consejos sobre cómo manejar situaciones en la cuales tal vez los demás estamos más perdidos. (Pp Laura)

Del grupo ciclo medio, es la que más años lleva en esta escuela, convirtiéndose, por tanto, en un referente para el grupo al *aportar con experiencia como maestra del [nombre de la escuela]*[119]. No obstante lo anterior, ella reconoce que es *de mente abierta*[120]*,* por lo cual siempre está dispuesta a recibir los aportes que otras y otros puedan traer, permitiendo hacer nuevas cosas en la escuela. Como ella misma lo expresa:

> sí que es cierto que yo soy un referente en el ciclo, pero eso no significa que todos los demás, aunque sean nuevos, no puedan venir y aportar; no se tiene por qué quedar haciendo lo mismo siempre y yo creo que eso es muy guay, de cara a las personas eso es súper guay. (EC Helena)

Además de una visión aguda producto de sus años de experiencia en esta escuela, de ella destaca una capacidad explicativa que desde el comienzo, además de advertir, admiré. Como manifiesta Neus, *se sabe explicar muy bien*[121] y, además, con bastante elocuencia, aun cuando el mensaje que desea transmitir no sea de fácil manifestación o comprensión. En esos intentos, es evidente que cada palabra que sale de su boca ha pasado antes por el filtro del pensamiento, logrando claridad, coherencia y sentido en aquello que transmite.

Intensidad también es una cualidad que merece destacar de Helena. Cuando decía más arriba que ella es una maestra de esas que no dejan indiferentes, me refería también a esa pasión y profundidad con la que vive la vida y su oficio. Lo que dice y hace parecen una manifestación fiel de sus convicciones, de lo que piensa y siente, ¿cómo podría ser de otro modo si, como ella expresa, una maestra *no puede transmitir aquello en lo que no cree*[122]? Resulta fácil percibir que ella vibra con su oficio y lo transmite con una pasión y profundidad tan evidente que contagia a cualquiera que, como flor en primavera, esté dispuesto a dejarse tocar por la magia de la polinización creadora.

---

[118] Pp. Isabel
[119] Pp. Alberto
[120] Entrevista Conversacional (Helena). En adelante, cada vez que se haga mención a las entrevistas conversacionales, se hará con sus iniciales Ec.
[121] Pp. Neus
[122] Ec. Helena

3.1.2. Un recorrido por su trayectoria laboral antes de la llegada a esta escuela

Helena hace ya más de veinte años que se tituló de maestra con especialización en resolución de conflictos. Luego de ello cursó la carrera de logopedia. Como *su especialidad era muy especial*[123], como expresa ella, al comienzo no encontraba plazas para ejercerla, motivo por el cual tuvo que trabajar en otros ámbitos, aunque siempre con el deseo de trabajar como maestra:

> no salían plazas para mi especialidad y yo me fui a trabajar a otros lados, pero siempre en esos lados tenía la espinita clavada de que yo quería trabajar de lo que había estudiado y tenía ese corazoncito de decir: `¡jopo! Yo quiero trabajar de maestra, me ha gustado siempre y quiero trabajar de maestra´. Hasta que tuve la oportunidad. (Ec. Helena)

Así fue como perseveró en la búsqueda hasta alcanzar su anhelo de ejercer la docencia hasta la actualidad. Desde que comenzó a trabajar como maestra, Helena no ha cambiado mucho de sitios. Antes de llegar a esta escuela, trabajó nueve años en otra muy cercana en lo que a ubicación geográfica se refiere. En esa escuela se desempeñaba como secretaria de dirección y encargada de administración general; la define como una *escuela de línea típico magistral y un sistema de funcionamiento muy antiguo*[124]. Su salida de esa escuela es, como se suele expresar, por la puerta ancha, es decir, tuvo un buen paso por allí y manifiesta no tener queja alguna ni de la escuela ni de sus compañeras y compañeros a quienes considera *muy majos y majas*[125].

3.1.3. Sobre la llegada y su permanencia en esta escuela: fue la transformación.

Cuando le pregunto a Helena cómo ha llegado a ser la maestra que es, llama mi atención que en esa conformación de quien es hoy no se detiene mayormente en su vida laboral pasada; lo hace, pero de modo muy general. Para ella su llegada a esta escuela, su actual lugar de trabajo, claramente ha marcado un punto de inflexión en el ejercicio del oficio.

Con la pasión e intensidad que le caracterizan, me explica que esta escuela para ella *ha sido la transformación*[126]. Al oírla no solo vibro con sus palabras, sino que confirmo lo que en algún momento intuí y que me trajo hasta esta escuela: algo pasa aquí que posibilita que las maestras y los maestros crezcan o continúen (trans) formándose durante su desempeño laboral. Contengo mi deseo embriagador de saber más y me dispongo a continuar escuchándola. Continúa comentándome que ella antes *era una maestra normal, como todo el mundo*[127], pero en su llegada, acá se encontró con un sistema de escuela totalmente desconocido para ella, una escuela que hace dos cursos escolares atrás se había embarcado en el proceso de convertirse en una «Comunidad de Aprendizaje».

Cuando ella supo que esta era la escuela de la cual formaría parte y que, por tanto, su *nueva faena*[128] basaba su proyecto educativo en un sistema específico, entonces por su cuenta asumió la responsabilidad de informarse sobre eso de las «comunidades de

[123] Ec. Helena
[124] Ec. Helena
[125] Ec. Helena
[126] Ec. Helena
[127] Ec. Helena
[128] Ec. Helena

aprendizaje» ya que si bien *le sonaba,* porque en esa época *comenzaba a salir o hacerse visible el tema de los proyectos y los ambientes en la escuela*[129], era mayor el desconocimiento en lo que respecta a este sistema en particular. No obstante, no fue hasta que puso un pie en la escuela que realmente comenzó a dimensionar de qué se trataba: "*y claro, sí que te interesa porque es tu faena y te implicas. Pero hasta que realmente no llegas a un sitio donde eso se implementa, donde eso se hace, tú no te das cuenta de lo que es eso*[130]*"*. Reconoce que

> la práctica diaria es lo que a ti te hace aprender lo que estamos haciendo aquí; si tú no lo practicas, no te sirven de nada los libros. Los libros ayudan, evidentemente; una persona que no tiene ni idea de «Comunidad de Aprendizaje» se lee al Flecha[131], se lee al no sé quién y evidentemente va a entenderlo, pero hasta que no lo viva no se va a dar cuenta de lo que es… (Ec. Helena)

Lo anterior queda en evidencia cuando las profesoras y profesores nuevos que ingresan a la escuela, aproximadamente a los dos meses de iniciado el curso escolar acuden a una instancia de formación externa sobre «Comunidades de Aprendizaje» donde les presentan el proyecto y estas profesoras y profesores nuevos se dicen: *"¡jo! Pero si esto lo estoy haciendo yo en clases, ¡ostra, la tertulia! (…) ¡Ah, pues si esto lo estoy haciendo yo!"*[132] O sea, es el día a día, la inmersión, la que indefectiblemente posibilita «empaparse de las rutinas[133]» de la escuela.

Los inicios de Helena en esta escuela, a pesar de haberse informado previamente, estuvieron llenos de preguntas: *"¡Dios mío! ¿Esto qué es?, ¿cuánto trabajo y cuántas cosas?, ¿y cómo hago yo esto?, y qué puedo hacer?, ¿y a quién…?"*[134]. Se encontró con una escuela que hace dos años atrás *había comenzado a cambiar cuando se soñó*[135] con la escuela en la que deseaban transformarse, se encontró con una escuela que hace un año había comenzado a organizar algunas sesiones de aula en grupos[136] y ese año que ella se integraba como tutora de sexto año de primaria estaban aumentando la frecuencia de los grupos en las aulas, haciendo "*no sé si eran dos grupos a la semana… Tres, creo recordar"*[137]*.* Como ella expresa, encontró que *"[esta] es una escuela que se trabaja mucho porque hay mucho trabajo en esta escuela"*[138].

[129] Ec. Helena
[130] Ec. Helena
[131] Se refiere a Ramón Flecha
[132] Ec. Helena
[133] Esta es la expresión que utilizo al hacer la pregunta a Helena y ella asiente confirmando que no hay más, es el día a día.
[134] Ec. Helena
[135] Corresponde a la primera fase del proceso de trasformación a Comunidades de Aprendizaje, la fase de "los sueños". En esta fase es decir todas y todos los miembros de la escuela pensaron, expresaron y compartieron qué escuela querían, con qué tipo de escuela soñaban para sus hijos e hijas sin tener que someter sus expectativas a las condiciones, circunstancias o contextos actuales limitadores (Flecha y Larena, 2008; Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2002).
[136] Corresponde a «Grupos Interactivos» una de las denominadas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).
[137] Ec. Helena
[138] Ec. Helena

Recuerda que aquel año de su llegada fue tutora de un grupo que era: *"*[suspira profundamente] *que tela marinera para agarrarte los machos"*[139] y además de esos grupos a los que les denominan «Grupos Interactivos» tenía que hacer algo a lo que le llamaban «las tertulias»: *"¿pero esto qué es?,* [ahora ríe al contarlo] *¿Tertulia con los niños?, ¿pero qué me estás diciendo? ¿Tertulias de un libro clásico?, ¿pero qué es esto?"*[140]*.* Al comentar esto último Helena ríe; esa desconfianza que sintió en un comienzo contrasta abismalmente con la convicción actual del éxito que suponen las tertulias tanto para las niñas y los niños, como para las maestras y maestros. Comenta que esa oportunidad que tuvo como tutora de vivir las tertulias junto a su clase fue algo muy enriquecedor y, con una intensidad conmovedora manifestándose en cada gesto de su rostro y el vaivén de sus manos, expresa:

> un tutor, hacer las tertulias con su grupo es algo tan sumamente enriquecedor, te acerca tanto a tu grupo, los niños tienen una confianza tan plena en ti. Parece una tontería, es que es lo que decía Laura [me muestra un libro] ´es que total, si es una frase`[141]. No, no, no es que la tertulia va mucho más allá Daniela, pero mucho más allá de comentar un texto, de comentar una frase, de comentar… va muchísimo más allá. Y yo creo que es una forma de hacer de éxito, porque es que es un éxito en sí.
>
> O sea, todo el mundo tendría que tener una tertulia o una asamblea en una escuela. No digo cada semana, pero cada quince días, en una escuela sin ser comunidad [de Aprendizaje] eh, o sea, una escuela ordinaria, normal, lo que quieras decirle, pero es algo tan sumamente enriquecedor como persona, ¡como persona! [enfatiza], seas niño o seas adulto.
>
> La gente de práctica cuando acude a las tertulias sale `fffflipada´, de cómo puede ser… de cómo es posible que niños de tercero (…) puedan salir llorando de lo que ha dicho un compañero y no reírse o no mofarse, o tener ese sentimiento de decir: `jolín, pobrecito´ o `¡ostras, qué bien!´ (…) Eso en cualquier clase de mates, de catalán, de castellano, de lo que tú quieras, es imposible, imposible. Y en una tertulia con una triste frase sale, por eso yo creo que las tertulias tienen el éxito que tienen, porque es algo que tiene que tener éxito de por sí, porque es algo muy humano, es algo… [conmovida piensa, buscando, tanteando la palabra que exprese que lo siente y desea transmitir, moviendo su cabeza en distintas direcciones con una mirada buscadora hasta que halla la palabra] ¡EMOCIONAL!… que todo el mundo necesita hacer, porque somos seres sociales, el compartir un libro, una película con el amigo, con el compañero: `ostras, pues vaya mierda de película´, pues `ostras, vaya libro más bueno, léetelo porque esto, no sé, no sé qué...´. Eso es maravilloso. (TPDo, Helena) [142]

El impacto de la maestra Helena al llegar a la escuela no fue menor, se encontró con una escuela y un hacer muy distinto del que ella había vivido en otros lugares; a pesar de ello, manifiesta que *¡nunca tuvo un problema!*[143] Consciente de su desconocimiento ante este

[139] Tertulia Pedagógica Dialógica online, Una Pastelería en Tokio (Helena). En adelante, cada vez que se haga mención a esta tertulia se hará con sus iniciales TPDo.
[140] TPDo. Helena
[141] Con esta expresión se refiere a que podría pensarse que leer parte de un libro, marcar una frase y formar un diálogo a partir de sus comentarios puede parecer algo banal, sin mayor importancia.
[142] TPDo. Helena
[143] Ec. Helena

sistema escuela, a sí misma se dijo que *a nivel profesional, lo único que podía hacer aquí era aprender*[144] y si bien se había informado previamente y mediante la misma inmersión en la escuela se iba mostrando aquel sistema, señala que fue especialmente necesario preguntar para saber y orientarse mejor sobre cómo hacer, qué podía hacer o a quién recurrir para algo en particular o para proponer algo nuevo.

3.1.3.1. Mira, ven conmigo

Helena destaca que ante las inquietudes y preguntas que constantemente le surgían, siempre encontró reciprocidad, es decir, además de haber contado con alguien(es) que le explicara de entrada sobre este sistema, ante las preguntas que iban emergiendo en el día a día siempre hubo alguien que le acogía para responderle, como Matèu a quien recurrió frecuentemente: *"*[Helena:] *Oye Matèu, ¿esto cómo lo hago?* [Matèu:]*`Ahh vale, vale. Mira, ven, mira aquí lo hacemos de esta manera …´.* [Helena:] *`A pues yo tengo una idea, ¿y por qué no lo hacemos…?'"*[145]*.* Esto es algo que Helena destaca bastante de esta escuela, *que las personas que vienen (…) nunca se sienten solas*[146]*.* Para ella, esta "*es una forma muy buena de trabajar porque te sientes bien"*[147]*,* porque *"nos apoyamos los unos a los otros"*[148]*.*

- Manos que levantan

Le comento a Helena que esto de no sentirse solos o solas me perece importante, especialmente porque a muchas maestras y maestros les sucede que por malas experiencias pasadas llegan a una escuela desencantados, sin mucha energía para implicarse, llegan como apagados y le pregunté qué otras posibilitaba esta escuela para que esa profesora o ese profesor que viene mal pueda salir de ese estado, que despierte y desee implicarse. La respuesta ella la tiene muy clara: son las compañeras y compañeros. Así lo expresa:

> tú puedes ver a una persona así, que bueno, que viene muy… con desencanto, desencantada de la faena, del trabajo. Pero nosotros, por nuestro ritmo de trabajo aquí, creo que no tiene cabida que alguien esté así, ¡que puede ser ehh! Pero nosotros nos apoyamos los unos a los otros (…). Si es una persona que ha venido de una mala experiencia laboral o viene de una escuela en la que no se ha sentido a gusto es muy fácil remontarlo, si realmente la persona quiere es muy fácil remontarlo, pero eso se hace siempre con el apoyo. Si tú dejas a una persona sola, esa persona nunca saldrá, nunca. Yo creo que lo más importante es que nos apoyemos los unos a los otros… (EC. Helena)

Esto que Helena me comenta lo pude ver con mucha claridad en Neus que, precisamente, venía de una mala experiencia laboral anterior.

144 Ec. Helena
145 Ec. Helena
146 Ec. Helena
147 Ec. Helena
148 Ec. Helena

- Acá sumamos

Además de lo anterior, las compañeras y compañeros constituyen un elemento esencial para que entre todos logren avanzar y *acercarse a la meta que los convoca: la educación y el bienestar de las niñas y niños*[149]. Y precisamente el trabajo conjunto que posibilita esta escuela, el compañerismo que se promueve y se vive posibilita que *esa meta esté cada vez más cerca* gracias a *"que todos aportamos nuestro granito de arena para que eso funcione. Y eso es lo guay"*[150], como me comenta Helena. A veces una no acaba de ver algo, pero otra u otro compañero sí, te lo explica y puedes aprender nuevas cosas como aquella vez que logró aprender de una maestra jubilada de Colombia que en el curso 2017-2018 acudió como voluntaria a «Grupos Interactivos» cada viernes con su clase de tercero de primaria. De ella aprendió que enseñar las tablas comenzando con la tabla del 100 era la mejor manera de hacerlo porque "*la tabla del cien es tan lógica de entender… que a ellos* [las niñas y niños] *les sirve para aprenderse las tablas"*[151]. A pesar de ser algo tan lógico, Helena no lo veía -como ella misma expresa-, ha sido necesario que otra persona se lo mostrase:

> Ha habido alguien que a mí me lo ha tenido que decir, porque yo por mí sola… o te buscas la vida -que también lo hacemos ¿no?- y buscas estrategias (…). Pero que un compañero… -es lo mismo que hacen los niños- que un compañero te lo explique es mucho más fácil, al mismo nivel, con lo cual lo coges enseguida. (EC. Helena)

A partir de allí, cada año cuando toca enseñar las tablas, ella emplea esta forma que en aquel momento *la dejó alucinada*[152]. Me comenta que no solo como maestra, sino también como persona estas dinámicas contribuyen a ir generando aprendizajes que al interiorizarse se llevan a la vida y *"lo puedes aplicar en tu vida diaria, con tu familia, con tus amigos, en la calle, porque es un aprendizaje que haces tú"*[153].

- Juntos el trabajo no te pesa

Durante el tiempo que he compartido con las maestras y maestros de esta escuela, en reiteradas ocasiones oí a Helena decir que *aquí se trabaja y mucho*; además, es algo que yo misma pude percibir. En este contexto, también destaca la importancia de las compañeras y compañeros porque trabajar juntos hace que el trabajo no te pese y sea más fácil al sentirte apoyado, al saber que no estás sola ni solo y que cuentas con alguien con quien compartir las labores:

> Pero es que hoy eres tú y mañana soy yo. Entonces eso es lo guay, que nos apoyamos los unos a los otros; entonces… el trabajo es más fácil. Pero yo creo que eso debería de pasar en todos los trabajos, que son en grupo evidentemente, [porque] tú si estas en una línea de trabajo y tienes dos minutos para meter el tornillo, ¡tienes dos minutos para meter el tornillo! Y eres tú, no cuentas con nadie. Pero cuando trabajas como, por ejemplo, como nosotros, el trabajo en equipo te da más valor a tu trabajo y yo pienso que te descarga el trabajo aunque el trabajo lo

149 Ec. Helena
150 Ec. Helena
151 Ec. Helena
152 Ec. Helena
153 Ec. Helena

> tengas que hacer igual. Pero, mentalmente, parece que sea menos trabajo, porque te sientes más apoyado. Es lo que yo creo. (EC. Helena)
>
> Por ejemplo, soy –perdón- una inútil para plástica, una inútil, yo sería incapaz… Ahora, tú me dices a mí: `Helena, hazme veinticinco fotocopias y recórtame por los puntos las veinticinco fotocopias´, te la hago enseguida. Pero la idea la has tenido tú, yo recorto y la Neus pinta. Esa yo creo que es una forma de trabajar muy guay. Si todo eso yo lo tuviera que hacer sola, el tener la idea, el hacer las fotocopias, el pintar y el recortar… es lo que hablábamos antes, ¡el peso del trabajo… uufff! Me pasaría el día bufando. De esta manera [trabajando juntas] no. Tú descargas tu trabajo, aunque no dejas de recortar y de pintar y de no sé qué, pero tu trabajo compartido es menos trabajo o, al menos, la sensación que tú tienes como persona es de menos trabajo, menos carga. (EC. Helena)

Mientras conversamos, Helena destaca tres aspectos más que le parecen relevantes de la escuela y que contribuyen positivamente en el ejercicio del oficio: 1) tienen un proyecto educativo definido que es claro para todos, pero abierto a nuevas propuestas, 2) un equipo humano que cree en lo que hace, 3) una escuela donde se trabaja *todos a una*[154], Todo ello hace que, al parecer de Helena, esta escuela sea para cualquier maestra o maestro, *el mejor lugar para aprender*[155].

3.1.3.2. Un proyecto educativo verdaderamente orientador

Como expresa Helena esta escuela es una escuela que *sabe a dónde va, es de una línea*[156]*.* Constituirse como «Comunidad de Aprendizaje» ha hecho que desde hace diez años atrás, intencional y explícitamente abrazaran unos principios y unos haceres como catalizadores de su faena cotidiana. Sin embargo, esto en ningún caso ha supuesto que se convirtiera en algo encorsetado o poco móvil; por el contrario, da la posibilidad de pensar e "*integrar cosas nuevas"*[157] incluso dentro de los mimos principios y haceres[158] que sostienen la escuela. Como señala Helena, esto es posible porque *"somos de mente abierta, ya de por sí la escuela, o sea, no por las personas en sí, sino por la escuela"*[159]. Helena me da un ejemplo concreto de cómo siguiendo la *línea de la escuela*, es posible abrirse a nuevas actuaciones, enfatizando que es precisamente esta línea la que permite que la escuela pueda avanzar:

> Es que yo creo que es por eso por lo que funcionamos, porque la línea es esa. Ahora estamos con las nuevas tecnologías. El otro día tuvimos un inter ciclo, que es todos los ciclos mezclados, y Toni[160], que es el maestro de sexto, nos estuvo enseñando -y a veces es otro maestro-, nos estuvo enseñando a nosotros cómo hacer servir el classroom, que ellos hacen servir en sexto, adaptándolo a tercero (…) y cuarto perfecto.

---

154 Ec. Helena
155 Ec. Helena
156 Ec. Helena
157 Ec. Helena
158 Estos haceres reciben el nombre de «Actuaciones» en la nomenclatura de las «Comunidades de Aprendizaje».
159 Ec. Helena
160 Nombre ficticio

> ¿Qué pasa? Pasa que no cambiamos el sistema, o sea, el sistema es el que es y la línea que marca es la marca que tenemos que seguir todos, pero tenemos que volver a integrar cosas nuevas dentro de los mismos grupos (…) [y] ¿por qué no una tertulia científica? Nadie te ha dicho que no, pero evidentemente (…) dentro de la línea. ¿Qué es lo que funciona? Que es algo que siempre dice Laia: `las prácticas de éxito´. ¡Oye! Se sabe que las tertulias son una práctica educativa de éxito. Ahora trabajamos solo los clásicos pero… ¿por qué no podemos hacer una tertulia musical? ¡Es una tertulia! ¿Por qué no podemos hacer una tertulia científica? Pues, ¿por qué no? Se sabe que lo que es el título de `tertulia´ funciona.
>
> Ese es nuestro ritmo, luego a partir de ese ritmo nosotros lo vamos adaptando según vamos viendo o según vamos entendiendo la vida, porque la vida da muchas vueltas. Claro, ahora por ejemplo estamos con las tablets nuevas, antes nosotros trabajábamos con cuatro aplicaciones y con cuatro cosas. Pues oye, ahora está el classroom, ¿por qué no podemos aprovechar? Que no dejamos de seguir la línea, pero ¿por qué no podemos aprovechar todo lo que nos da el classroom y aplicarlo en la clase y en el grupo interactivo? ¡Pues genial! (…) ¿Por qué no lo vas a hacer? Sin salirte de la línea (…), la línea es esa, es la línea la que marca, pero dentro de esa línea, nosotros podemos hacer mil cosas. (EC. Helena)

Además de mostrar cómo la escuela tiene un proyecto definido que la orienta, el ejemplo de Helena deja entrever algo a lo que ya había hecho alusión cuando hablamos sobre el referente que ella misma constituía para sus compañeras y compañero de ciclo por ser la que más años lleva trabajando en esta escuela. Toni es un profesor que se ha integrado hace poco a esta escuela, este curso es su segundo año, pero ello no es impedimento para que pueda aportar a un proyecto que fue definido antes de su llegada. Como señalaba Helena, no porque la cosas no se hayan hecho nunca en esta escuela, supone automáticamente que no se puede hacer, sino, por el contrario, se preguntan: *¿y por qué no?,* pues si no se ha hecho nunca no es porque deliberadamente se haya optado por no hacer aquello, sino que las más de las veces es tan solo porque *ni siquiera se lo habían planteado*, porque sencillamente *no lo veían* y al ser capaz otro u otra de verlo, pueden aportar con aquello, dando nuevas posibilidades educativas. Helena me da a entender que es precisamente así como la escuela ha ido caminando hacia adelante.

3.1.3.3. Creen en lo que hacen

El proyecto educativo que orienta a esta escuela, como expresa Helena, solo es posible porque las personas que la compongan *creen en ello, creen en el proyecto*; es en aquella encarnación donde se materializan esos sueños que la comunidad educativa ha anhelado. ¡La misma Helena cree plenamente en este proyecto de escuela! Y me resultaba evidente visualizarlo cuando se refería, por ejemplo, al poder de las tertulias con las niñas y niños. En relación a la importancia de creer en lo que se hace, ella misma expresa que:

> (…) tienes que creer. A veces hacemos Grupos Interactivos dos personas, que dices: `¡es que es imposible!, no es la filosofía del grupo, es que así no pueden funcionar, ¡ostras!´. Y cuando acabas el grupo dices: `¡jolines, pues han salido perfectos!´. ¿Por qué? Porque confías en que tú, como la persona que llevas el grupo, más la persona que pueda volver, que sea un voluntario, otro maestro, lo

que sea, como tú confías en lo que estás haciendo lo haces bien y sale bien. ¿Por qué?, porque confías y crees en lo que estás haciendo. (TPDo. Helena)

"Si las personas que están trabajando y haciendo grupos no creen en el sistema, el sistema no funciona… lo tengo clarísimo"[161] eran las palabras exactas de Helena cuando hacía referencia a lo anterior. Pero señala que creer en algo implica trabajar por ello, no es algo que se dé de la noche a la mañana, si no que para lograr ese proyecto en el que se cree, se requiere *esfuerzo, trabajo y dedicación*[162], ya que si uno *se queda apalancado en su sillón, nunca se aprenderá*[163]. El proyecto de esta escuela en el que ella cree, ha ido logrando consolidarse, en una medida importante, gracias a estas tres actitudes, el camino hasta hoy ha implicado esfuerzo, trabajo y dedicación tanto a nivel individual, que muchas veces consiste en abrir la mente y romper prejuicios porque *"yo creo que (…) el ser humano en sí, tiene siempre muchos prejuicios en todo y cuesta mucho quitarlo"*[164]*;* como a nivel comunitario o colectivo implicando a otras personas que pueden contribuir al desarrollo del proyecto:

> Yo cuando llegué al [Nombre de la escuela], quizás hacíamos tres Grupos Interactivos a la semana, pero lo que es el proyecto era tan brutal, que yo dije (…): `¡es que esto de hoy para mañana es imposible! Pero, ¡ostras! Un proyecto así a largo plazo es maravilloso´. Pero necesitas esfuerzo, trabajo y dedicación.
>
> Hay gente que entra en una escuela como la nuestra sin creer en el proyecto porque le ha tocado y que dura un año, al año siguiente se va. ¿Por qué? Porque, pues, ni cree en el proyecto ni tiene ganas de aprender, porque es así, hay gente que está muy apalancada en `esto es lo que yo creo y esto es lo que vale y lo que yo digo es lo válido y lo que dicen los demás o lo que pase fuera de donde yo estoy no es válido.
>
> Entonces, claro, si tú no tienes la mente abierta para según qué cosas [Helena realiza un suspiro profundo], la educación no sirve para nada. Porque, ¿quién nos iba a decir a nosotros –y te digo porque yo soy mayor, como Neus, y tenemos experiencia detrás- ¡ostras¡ quién nos iba a decir a nosotros que hace veinte año, ¡veinte años! [Helena emplea un tono que manifiesta desconcierto], la gente iba a entrar a tu clase, los padres a la clase?
>
> Si cuando venían los padres [decías o pensabas]: `¡qué pesaos!, siempre están dando por tacos, siempre no sé qué´. Y se ha demostrado [Helena emplea un tono de profunda convicción] que es lo mejor que puede haber: los padres, los voluntarios, la gente de afuera, que quizás no tiene ni puñetera de idea, pero que solo con la contribución personal de lo que ellos saben y de lo que ellos pueden hacer contribuyen. ¡Ostras!, ¿por qué le vas a negar eso a un niño? ¡Es que no se le puede negar! Yo, personalmente, creo que no se le puede negar. Es así. (TPDo. Helena)

Este creer en el proyecto va mucho más allá de abanderarse con unas actuaciones concretas, implica abrazar ciertos principios como reconocimiento del valor de cada niño

[161] Ec. Helena
[162] TPDo. Helena
[163] TPDo. Helena
[164] TPDo. Helena

y niña como de las familias y colegas. O sea, se basa en el amor al oficio, el amor a las personas que dan vida a la escuela. En la tertulia o conversación grupal que compartimos en torno a la película "Una pastelería en Tokio" Helena nos comenta cómo es el amor el fundamento y motor del hacer educativo y, más concretamente, del suyo propio:

> Hay una parte que a mí me hizo mucha ilusión porque la abuela le decía al chico: `tienes que tener amor por lo que haces´. O sea, si no tiene amor al hacer… aunque sea una pasta, aunque sea la comida que dices: `si bueno, no vale para nada´. Pero tienes que tener ese punto de amor, ese punto de cariño hacia eso.
>
> Que a nosotros también nos es válido, es decir, un maestro si no tiene ese punto de amor, ese punto de cariño hacia los niños, puede ser todo lo inteligente que quieras, puede haber hecho todos los másteres del mundo, pero si le falta ese punto de amor y cariño, hacia los compañeros y hacia los niños, no sirve de nada.
>
> Es igual, yo ese símil lo vi cuando la abuela estaba haciendo la pasta y le decía: `no, no, no la toques ahora, tienes que hablarle, tienes que no sé qué´. Yo me veía reflejada en los niños, o sea, hacia los niños tienes que tener esa paciencia, ese tesón, que a veces los pierdes, pero que es cierto que lo tienes que tener, es que si no, no sirve para nada.
>
> Igual que con los compañeros, hay compañeros que trabajan muy bien, hay compañeros que no trabajan tan bien, pero como profesional tienes que admitirlos a todos e intentar sacar lo mejor que se pueda de cada uno para complementarnos. (TPDo. Helena)

Helena incorpora un elemento más que para ella es fundamental para que las personas que forman parte de este proyecto crean en él y, por consiguiente, la escuela pueda caminar en la dirección que se ha planteado. Para ella, el equipo directivo tiene un papel esencial: "*un equipo directivo que no sabe dónde va… la escuela le sigue. Con lo cual, si el equipo directivo no sabe a dónde va, la escuela tampoco y van dando tumbos"*[165].

Cuando Helena se incorporó a esta escuela hace aproximadamente siete años atrás, el equipo directivo era el mismo que hoy y, en realidad, lo ha sido desde antes de conformarse como comunidad de aprendizaje. Como ya me había dicho, se encontró con un equipo directivo que estaba dispuesto a acogerla, acompañarla e intentar responder todas sus preguntas, pero además de ello se encontró con un equipo directivo (específicamente la directora y el jefe de estudios)

> que son dos personas claves en este proyecto. Creen tanto en lo que hacen que te transmiten a ti esa forma de querer hacer" , "que tienen claro la forma de trabajar que quieren para su escuela, [y que] impregnan ese gusto a todo el que se le acerca, con lo cual es fácil [trabajar]. (Ec. Helena)

[165] EC. Helena

3.1.3.4. Vamos todos a una

Un aspecto al que en reiteradas ocasiones Helena hizo alusión durante aquel el año escolar y que también me comentó a mí es que en esta escuela trabajan *todos a una*[166]. Sabe que si no es por el esfuerzo, el trabajo y la actitud de cada una y uno de la escuela, sería muy difícil avanzar. Por lo mismo valora positivamente y ensalza el trabajo de todas las personas, especialmente, maestras y maestros; trabajo que, con el paso del tiempo, se ve reflejado en las niñas y niños:

> hay mucha gente que dice: `ah, es que los de infantil van por libre´, `(…) ¡oye total si es pintar, dos números!´. ¡No! ¡El trabajo que se hace en infantil se ve reflejado luego en primaria! Pero hay mucha gente que como… entre que no es obligatoria (…), entre que faltan mucho porque se ponen malitos y que la gente se cree que es solo pintar o que es solo hablar o que es solo jugar.
>
> ¡Sí, es cierto! Pero detrás hay algo más y ese algo más es lo que luego sale en primaria, ¡y se nota!, ¡es que se nota! Y sí que es cierto que hay gente que dice: `¡Jo! ¡Y cómo un niño de P3 hace una tertulia!´. Porque claro, ¿un niño de P3 cómo va hacer una tertulia?, [si] no sabe leer, no sabe hablar, así como quien dice: `no expresa…´. ¡Claro que no! ¡A su manera! Pero cuando llega a primero, ya ha pasado por P3 por P4 y por P5, con lo cual ese trabajo (…) va llenando[167] a la criatura y esa criatura se va llenando, pero porque vamos todos en la misma línea, entonces al ir todos en la misma línea es genial, genial. (Ec. Helena)

Esa sincronicidad, correspondencia y/o reciprocidad que suele prevalecer en el trabajo de esta comunidad educativa es algo con lo cual Helena vibra al hablar, es evidente el convencimiento que hay detrás de cada palabra que emana de su boca y se acentúa aún más cuando me enseña los frutos que a largo plazo pueden tener todo ese trabajo que, en el día a día, puede parecer que es muy pequeño, pero ese llenado o ese alimento diario va dejando un poso en vistas al futuro:

> (…) saber que todo el trabajo que tú estás haciendo no te lo quedas tú, sino que se lleva; bueno, ¡se lleva hasta toda la vida! Pero cuando acaban en la escuela, te das cuenta de que todo lo que has hecho: yo y las de segundo que les han enseñado no sé qué y las de primero… Todo ese aprendizaje que ellos hacen, que a ti te parece muy pequeñito, ese aprendizaje se ve a largo plazo y eso es genial porque los niños van solos, ¡es que es así!
>
> Si hablas con gente de ciclo superior te lo podrán corroborar: ¡los niños de sexto van solos! Podrán tener más conflictos o no, porque son adolescentes o pre adolescentes, lo que tú quieras, pero a nivel académico, los niños van solos en

[166] El ir todos a una no se restringe solamente a la contribución de las profesoras y profesores, sino también de las familias, voluntarias y voluntarios, equipo directivo, estudiantes en práctica, vetlladors y vetlladoras, todas y todos quienes participan de este proyecto, sea continuamente como ocasionalmente.

[167] Helena emplea el término "llenando" porque anteriormente para hacerle una pregunta había recurrido a la metáfora del cultivo de la patata, que para que la planta dé buenos frutos, requiere de una tierra rica en nutrientes, nutrientes que permiten llenar el fruto para que sea rico también en estos nutrientes y pueda crecer sanamente, sin recurrir a técnicas artificiales y poco saludables para la planta.

> sexto; están tan acostumbrados a hacer las cosas en grupo, a trabajar en equipo, a ayudar al compañero que salen solos, salen solos y eso es muy bonito. (Ec. Helena)

En otra oportunidad, Helena se refiere a cómo todo el trabajo que desde P3 hasta 6º se ha estado desarrollando durante los últimos diez años, que son una Comunidad de Aprendizaje, se está notando mediante sus frutos. Reconoce que tiene muy claro que esto se ha ido logrando gracias a un trabajo conjunto entre familias, maestras y maestros y niñas y niños:

> En el [nombre de la escuela] (…) se está notando un montón el trabajo que se está haciendo desde abajo. Y es tan importante el trabajo que se hace en P3 como lo que se hace en 6to. (…) Lo que es el fundamento del grupo, en sexto los grupos interactivos funcionarían, yo creo, hasta sin el tutor, ¡mira lo que te digo!
>
> ¿Por qué? Porque llevan haciendo Grupos Interactivos desde las primeras promociones (…) desde 1ero o desde P5, ¿vale? Grupos Interactivos como los estamos haciendo ahora. Y ese es el progreso que se ve cuando tú vas poniendo una pieza encima de la otra. Cierto es que los profesionales como profesionales tenemos también que saber adaptarnos a lo que hay.
>
> Hay mucha gente, y no es por criticar a los compañeros nuestros, no es criticar, es simplemente que hay gente que se acomoda y que no sigue para adelante, que ya les está bien, pero en la vida también hay gente así. Que puede haber personas con cinco carreras que crea una guerra… ¿Cómo se te puede ocurrir, si eres súper inteligente, súper listo? Pues es así y gente de este tipo nos vamos a encontrar en todos los sitios.
>
> Pero lo importante es que la base esté bien, si la base está bien y vas poniendo poquito a poquito tú de tu parte, el otro de la otra parte, el de inglés de la otra parte, el de valores de la otra parte, el de plástica de otra parte, poquito a poquito… los niños son esponja, ¡lo pillan todo!, lo bueno y lo malo. Pero lo pillan todo. Con lo cual es un trabajo que creo que se ve recompensado a largo plazo, ¡pero no por eso no tenemos que dejar de hacerlo! [Helena comenta que no se debe dejar de hacerlo a pesar de que muchas veces las relaciones y comportamientos de las y los estudiantes sea difícil o conflictiva]
>
> (…) Pero claro, eso también es una filosofía de escuela. Nosotros la resolución de conflictos la tenemos machacadas desde que yo entré aquí, hemos hecho cursos, estamos muy concienciados con este tema y funciona. Sí que es cierto que volvemos a lo mismo, hay grupos que por lo que sea, por casuística porque toca siempre en el A o toca siempre en el B, hay tres, cuatro alumnos que se sobresalen, no quizás por ellos sino que por el entorno que tienen, pero que están ahí y que porque están ahí tienes que hacer capa con ellos [tomando esta analogía de Alberto, Helena se refiere a que en muchas ocasiones, con estas niñas o niños que se sobresalen del grupo porque mantienen relaciones más conflictivas, como docentes tienen que estar constantemente guiándolos o enfocándolos hacia el cumplimiento de normas para una convivencia respetuosa].
>
> Pero para tener una escuela de máxima complejidad, como nos dicen, funciona muchísimo mejor y tienen muchísimo más respeto los niños entre ellos que cualquier escuela de [este municipio], que es lo que yo conozco, que tienen un nivel

> que tú dice: `¡Uh, madre mía, si esto parece un hotel!´. No tiene nada que ver el respeto y la educación que tienen los nuestros con lo que hay fuera. Y eso es feina nuestra, yo lo tengo claro: de las familias, de los niños y nuestra. Y todo suma. (TPDo. Helena)

Helena se conmueve al pensar en los frutos que a largo plazo va dejando esa *feina* mancomunada, frutos que ella ha podido evidenciar más allá de los muros de la escuela:

> como ya llevo años aquí, yo tengo ex alumnos que me ven y me saludan y me dicen: `no, es que estoy haciendo primero de bachillerato; no, es que quiero ser abogado´. ¡Y ostras! De verdad se me llena el alma de decir: `son niños que venían aquí a las ocho de la mañana y les dábamos leche para comer, porque no tenían ni leche en su casa para beber´ Y que ellos, cuando tienen dieciséis, diecisiete años, te paran en la calle y te digan: `Helena, es que quiero ser abogado; es que quiero ser…´. A ver, algo hemos hecho bien para que estas criaturas sigan un camino, no todas evidentemente, como en todos los sitios, pero te sientes orgullosa del trabajo que haces.
>
> O sea, niños que tú enseñas en tercero, que es muy duro, que es un cambio, que no sé qué, que le enseñas las tablas de multiplicar, que haces… bueno, ¡te falta bailar para que aprendan las tablas! (ríe). Te haces todos los (…) trucos. Que llegan a cuarto la primera semana, ¡y no se acuerdan absolutamente de ninguna tabla!, ¡te cogerías (se toma el pelo como «tirándose las mechas») y te tirarías por la ventana! Pero luego ese trabajo… tú te das cuenta de que ese trabajo, sirve, de que eso a los niños les es válido total y absolutamente (…). Yo (…) te hablo de tercero porque he estado mucho tiempo en tercero, también he estado en cuarto y en sexto, ¡pero he estado años en tercero!
>
> Tercero es un curso que cambia mucho, dejan de ser pequeñitos y empiezan a ser un poco más grandes. Están en tránsito. ¿Qué pasa? Que empiezan las libretas, en segundo no tienen libretas, ni tienen libretas, ni tienen organización (…). Van de otra manera, todavía son pequeños y funcionan de otra manera. Claro, tercero es un curso duro, a ti te cuesta la vida que pongan la fecha en la segunda línea de color rojo, que dejen un espacio para el título, que dejen un margen a la izquierda [y] con un dedo a la derecha; todo eso es un aprendizaje duro. Pero es que llegan a sexto y lo tienen tan interiorizado que lo hacen sin pensar y eso es lo chulo, saber que todo el trabajo que tú estás haciendo no te lo quedas tú, sino que se lleva. (Ec. Helena)

Por todo lo que esta escuela posibilita y los frutos que han ido dando en Helena es que ella señala que en el caso de que tuviera que volver a trabajar en un escuela tradicional, "*sería un paso hacia atrás*" [168] porque *cree tanto en el trabajo que está haciendo aquí junto a sus compañeras y compañeros* que le sería muy difícil y no solo por la posibilidad de no poder continuar haciéndolo en otro lugar, sino también porque:

> me he acostumbrado mucho a tener al paralelo y si no el paralelo, porque a lo mejor es nuevo y al principio no lo tengo, tengo al de segundo o tengo al Matèu o tengo a la Raquel o tengo al de sexto. Que todas en sí nos complementamos, cada uno en su ciclo. Pero yo, hay cosas de sexto que desconozco, igual que ellos; hay

[168] Ec. Helena

> cosas de tercero que desconocen totalmente, pero a la hora de trabajar vamos todos a una y eso es lo chulo (…) [de esta escuela]. (Ec. Helena)

3.1.3.5. El mejor lugar para aprender

Helena tiene la convicción que este es *el mejor lugar para aprender:*

> Sí que es cierto que es una escuela que se trabaja mucho porque hay mucho trabajo en esta escuela. Pero el trabajo que nosotros hacemos, si realmente te gusta tu profesión… porque también hay gente que llega y que dice: `(en tono de desánimo) Buuu, ¡cuánto trabajo! Yo me voy; estoy aquí por cumplir y me voy. A mí esto no me mola´.
>
> Pero la persona que realmente quiere trabajar y cree en el proyecto, para mí es la mejor escuela para hacerlo (…). Ahora, si tú llegas aquí y dices: `No, es que yo esto de las comunidades de aprendizaje, esto de dividir a los niños en cuatro grupos a mí esto no me mola´, pues entonces este no es tu sitio. Porque no vienes a un sitio correcto, pero si tú vienes con otra mirada (…) es una forma perfecta para trabajar. (Ec. Helena)

Para Helena resulta decisiva la actitud que tenga cualquier maestra o maestro que se integre a esta comunidad educativa. Como señala, hay personas que ni siquiera se replantean su oficio al encontrarse con un proyecto educativo basado en unos principios, actuaciones y relaciones que le identifican y, en cierta forma, le hace distinto de otros. Pero quien, así como ella, abre su mente, se deja afectar, se deja interpelar y asume la actitud de un o una aprendiz, encuentra en esta escuela muchas posibilidades para aprender, crecer y ejercer su oficio con mayor sentido: esa persona nunca se sentirá sola, contará con quien le encamine en sus inicios, le dé la bienvenida, le explique el proyecto, responda sus dudas, le remonte cuando los ánimos y fuerzas decaigan, quien le acompañe en el desarrollo y ejercicio diario de su oficio, tendrá la posibilidad de compartir su perspectiva, así como conocer y dejarse interpelar por otras perspectivas de varias y diversas personas con las que tendrá la oportunidad de encontrarse tanto continua como ocasionalmente, tendrá la posibilidad de leer y «tertuliar» con sus compañeras, compañeros y estudiantes, tendrá la posibilidad de presentar ideas y propuestas a pesar de ser nueva o nuevo en la escuela sin temor a ser juzgado o rechazado por ello, tendrá la posibilidad de dejarse contagiar por sus compañeras y compañeros, por el equipo directivo y la posibilidad de alimentar el deseo de hacer o de ejercer el oficio movida más por la ganas y un interés genuino que por un deber impuesto y no compartido.

3.2. Relato maestra Isabel

3.2.1. Un intento de presentación

Isabel, nombre femenino derivado del latín Elisabeth o Elizabeth proveniente del griego antiguo *Elisabet* y el hebreo *Elisheva* cuyo significado propuesto es «una persona para quien Dios es un juramento» o «Dios es un juramento, promesa o compromiso»[169].

[169] http://etimologias.dechile.net/?Isabel

Tomando un poco de aquí y un poco de allá (como diría Laura), me quedo con «persona para quien Dios es un compromiso».

Desconozco si Isabel es creyente en Dios o en alguna divinidad, pero no es por allí por donde quiero llevar la interpretación que me hace sentido en relación a Isabel, sino que deseo llevarlo más allá de cualquier forma religiosa particular, deseo llevarlo hacia esa fuente primaria que nos antecede como seres humanos, es decir, la vida misma que se expresa tanto en nosotros, como en el cosmos o el ser viviente más ínfimo que podamos imaginar. Por tanto, quiero presentar a Isabel como una «mujer para quien la Vida es un compromiso» y, por lo tanto, no le da lo mismo cómo vivir su propia vida ni cómo influir en la vida de quienes le rodean ya sea próxima o más lejanamente.

No explicitaré aquí sus apellidos, pero me parece interesante hacer mención a sus significados porque creo que también reflejan algo de lo que Isabel es o, más bien, de lo que he podido ver en ella: «la que reina» y «tierra buena». ¿Qué relación tienen estos dos significados con Isabel? Vamos por parte: «La que reina». Quien reina es –a grandes rasgos-aquella persona que posee un poder y autoridad especial para gobernar. Pues bien, veo en Isabel una persona cuya *autoridad* no reside en una superioridad arbitraria o heredada de algún cargo sino que, atendiendo a la etimología, en la cualidad de «hacer crecer o progresar»[170]. En otras palabras, Isabel es una persona en cuyo ejercicio de su actividad educadora es capaz de hacer crecer o progresar a otras y otros, tal como después lo destacaría Laura.

Por ello, lo que una buena tierra es para una semilla; Isabel lo puede ser para otra persona que se deje acoger por ella para juntas caminar. De ahí que me parece que este significado que hace referencia a uno de sus apellidos, también refleja muy bien quien es ella. Aunque también por ser una persona que vive en una zona de campo con un estrecho y cotidiano vínculo con la naturaleza expresado, por ejemplo, en el cuidado de la huerta familiar o en el reconocimiento y recolección tanto de hierbas silvestres como de setas que la montaña próxima a su hogar año a año le provee.

En resumidas, Isabel es una persona con un fuerte compromiso por la Vida y el crecimiento personal tanto a nivel individual como colectivo; en palabras suyas: *"soy una persona que ama (…) el crecimiento personal como una forma de vida"*[171] y en las relaciones en las que se compromete, ese germen de hacer crecer está siempre presente, manifestándose en gestos tan sutiles que a veces resulta difícil explicitar con palabras, pero que son fácilmente percibidos en la atmósfera y el cuerpo.

Sus compañeras y compañero de ciclo destacan de ella su calma y coinciden en que es una persona muy trabajadora y creativa:

> creo que es una persona muy trabajadora, que aporta un toque de calma y tranquilidad. Además, nos da el toque creativo e imaginativo a la hora de crear materiales, pensar ideas para talleres, etc. Creo que es un buen pilar para este ciclo"[172]; "en concreto aporta al grupo su calma y su buen hacer y con ella se aprende a superar día a día dificultades que van surgiendo. Su buen hacer y sus

[170] http://etimologias.dechile.net/?autoridad
[171] Pp. Isabel
[172] Pp. Laura

> ideas aplicadas, nos ayudan a mantener el listón alto"[173]; "transmite paz, sabe comunicar muy bien las ideas, aporta recursos que ella encuentra y los comparte, de ella aprendo lo bueno que es no alterarse, sabe optimizar el tiempo, es muy práctica"[174]; "es una persona que tiene… primero tiene experiencia, luego tiene imaginación, le gusta lo que hace (…), es comprensiva"[175], "aporta creatividad y transmite calma" [176].

También Isabel se reconoce como una persona trabajadora, creativa y que ama lo que hace: *"Creo que soy una persona agradecida, trabajadora, bastante exigente (especialmente conmigo misma), que ama la docencia y el crecimiento personal como una forma de vida. Yo creo que aporto creatividad y soy bastante resolutiva" [177].*

3.2.2. Un recorrido por su trayectoria laboral antes de la llegada a esta escuela

Recuerdo que un día martes por la tarde, durante una «Tertulia Pedagógica», Isabel hizo un comentario que me hizo pensar que sus inicios como maestra eran más bien breves, lo cual pude corroborar días después. Como esta escuela es muy visitada no solo por maestras y maestros en ejercicio o en formación de diversas escuelas y universidades, sino también por medios de comunicación, en un reportaje que les hizo una radio española Isabel comentó: *"Yo hace muy poco que soy profe. Solo hace 4 años que soy profe. Yo estudié económicas empresariales, trabajaba en un despacho y a los cuarenta me puse a estudiar para magisterio"[178].*

3.2.2.1. Despierta el deseo de educar

Isabel, como *"jefa de fiscalidad y contabilidad en una asesoría" [179]* trabajaba en un despacho de lunes a viernes *"de nueve* [am] *a dos* [pm]*".* Como ella señala, estaba en una *"zona de confort"[180]* cuando se le presentó la oportunidad de trabajar en esta escuela. Pero, claramente, su historia como maestra se remonta a años antes. Me cuenta que *"fue a través de mis hijas"[181]* como comenzó a gestarse el deseo de estar en mayor contacto con la escuela hasta tomar la decisión de ser maestra. Y continúa:

> Bueno, fue a través de mis hijas. Es cuando empiezas a pisar colegios. O sea, de entrada ya no llevé a mis hijas al colegio que les tocaba; yo busqué el proyecto educativo que más me gustaba y bueno… esa inquietud de intentar darle la importancia que creo que tiene la educación. Y para mí es importante pues en qué colegio van y qué es lo que se transmite en ese colegio ¿no? Entonces me puse, intenté colaborar el máximo, de esas mamás que siempre están a punto, me puse en el AMPA, era de las que siempre estaba a favor de los profesores (…) [ambas reímos]. (Ec. Isabel)

[173] Pp. Helena
[174] Pp. Neus
[175] Ec. Alberto
[176] Pp. Alberto
[177] Pp. Isabel
[178] Reportaje radial
[179] Pp. Isabel
[180] Ec. Isabel
[181] Ec. Isabel

Isabel ríe al recordar cómo siendo madre, cuando charlaba con otras madres de las compañeras y compañeros de sus hijas, ella tendía siempre a apoyar a las profesoras y profesores. Poco a poco esa inclinación fue creciendo hasta transformarse en un incipiente deseo de formar parte de ese mismo mundo al cual pertenecían las maestras y maestros de sus hijas y de poder asumir la tarea de educar o acompañar a otras niñas y niños. Me cuenta: *"*[un día] *me salió* [o sea, pensó]: *`es que me encantaría estar ahí, en ese mundo, formar más parte de ese mundo y llegar a cada uno de los niños y tal…´. Y me plantee… mmm… hacerme docente"*[182]*.*

3.2.2.2. El deseo comienza a materializarse

Habiendo germinado en Isabel la idea de ser maestra, esta no iba a desaparecer, porque, como me cuenta,

> soy una persona que cuando me pongo en un ámbito (…) soy como persistente (…). Normalmente no tengo prejuicios de que si por la edad, que si en… Bueno, es que es una forma de ser y a mí cuando algo me interesa, pues voy a ello porque pienso que es para nutrirme yo, pero para intentar esa parte social [que tiene también la docencia]. (Ec. Isabel)

Por lo tanto solo quedaba regar aquella idea en plena germinación y abonarla para que llegara a dar los frutos que estaba deseando. Para lograr ser maestra, la vía que lo podía hacer posible en las circunstancias de aquel momento era poniéndose al servicio de la educación secundaria por su especialidad de economista, pero se encontró con una dificultad:

> como soy economista me puse a listas de secundaria porque eso sí que lo podía hacer. Lo que pasa es que las listas… bueno, te pones en listas y ahí vi que eso avanzaba muy lentamente, que había mucho tiempo por delante antes que no me llamaran para nada. (Ec. Isabel)

Al ver que esta posibilidad tan sencilla no era o, más bien, no iba al ritmo que esperaba, Isabel comenzó a considerar otras opciones:

> entonces pensé: `bueno, pues mientras tanto voy haciendo primaria, voy estudiando primaria. Porque, de hecho, a mí lo que me gustaría es estar en primaria, no tanto con adultos, sino más con niños´. Y así empecé a estudiar magisterio a distancia y cuando justo acabé, pues todavía no me habían llamado para secundaria, así que fui al departamento a hacer el cambio de una titulación por otra y me conservaron el número de esos cuatro años que estuve estudiando. Pues el número fue bajando, de forma que en verano acabé y en noviembre ya me llamaron para aquí. (Ec. Isabel)

3.2.2.3. Una sustitución muy especial

Cuando llamaron a Isabel para realizar una sustitución en esta escuela (donde realicé la investigación doctoral), ella aún se encontraba trabajando, de lunes a viernes, en el despacho como jefa de fiscalidad y contabilidad. Como la sustitución era breve, *"de*

[182] Ec. Isabel

noviembre hasta navidad" [183]*,* ella pensó que era factible hacerla, así que decidió conversarlo con su jefe:

> [como] la sustitución era de noviembre hasta navidad y yo pensé: `bueno, pues claro, ya lo haré´. Hablé con mi jefe: `mira, ya me han llamado. Esto puede ser (…) uno detrás de otro[184]. Pero yo creo que, de momento, si cojo esta sustitución ya luego hablamos de cómo lo arreglamos´. Porque tenía que formar a una persona en mi sitio antes de irme. O sea, llegaba a las seis [de la tarde a trabajar al despacho] y me ponía al despacho de seis a diez de la noche y me iba a casa. Los fines de semana, los sábados iba a trabajar al despacho y algún domingo iba a trabajar también. (Ec. Isabel)

Pero lejos de lo que creía Isabel, aquella sustitución solo en principio sería breve, ya que poco a poco se iba a prolongar más:

> luego aquí la sustitución de diciembre no se acabó, siguió hasta Semana Santa, ¡yo estaba ya muerta! En Semana Santa, Laia me dijo: `Isabel, que va a ser hasta final de curso´. Laia me dice, a veces: `me acuerdo de la cara que me pusiste de: «es que no voy a poder»´. Y bueno, así fue pasando el año. (Ec. Isabel)

Me comenta que finalmente aquella sustitución fue *"una sustitución que no se sabía cuándo terminaba, en principio era para una fecha, luego se iba alargando, alargando"* [185] y la gran dificultad con la que tenía que lidiar era que

> no tenía tiempo para formar a nadie porque necesitaba [hacerlo antes de dejar el despacho]. Pero si dejaba la sustitución sabía que la bolsa tomaría otra gente, entonces tenía que estar aquí [en la escuela, realizando la sustitución] y no podía dejar a la empresa tampoco. Y fue muy, muy duro, durísimo (…) compaginar durante todo un año mis dos trabajos, o sea, el trabajo donde estaba en un despacho y venir aquí a la escuela. Fue un año durísimo, durísimo (…).
>
> Si hubiera sabido que hubiera sido para todo un año, no estaría aquí porque no hubiera aguantado. (…) Y bueno, así fue pasando el año y luego ya solo firmé el tema del despacho ese verano (…)[186], entonces ya me puse de lleno aquí pero fue un año…¡uff! (Ec. Isabel)

3.2.2.4. Una gran decisión

Cuando Isabel finalizó la sustitución, Laia, la directora, *"me quiso reclamar al año siguiente pero como si no llevas los doce meses trabajados no te pueden reclamar…"*[187]*.* Entonces no fue posible continuar en la misma escuela para el curso siguiente. Pero de inmediato le llamaron para otra, justo al lado de su casa:

---

[183] Ec. Isabel

[184] Es decir, como ya la habían llamado una vez, era probable que los llamados desde el departamento de educación comenzaran a ser frecuentes.

[185] Ec. Isabel

[186] O sea, todo ese año Isabel trabajó paralelamente en el despacho y la escuela. Durante los meses de verano se dedicó solo al despacho y luego firmó su salida, ya que el curso siguiente trabajaría como maestra.

[187] Ec. Isabel

> el año siguiente me tocó al lado de mi casa, en una escuela al lado, al lado, a cinco minutos en coche, que podía ir en bici si quería. Solo era media jornada, pero era todo el curso y cuando acabó, bueno yo seguía manteniendo contacto con [la escuela donde hizo la sustitución], incluso venía si había una cosa como las formaciones que hacían,.
>
> Y luego se me planteó el dilema de que en la escuela al lado de mi casa me decían que si quería quedarme, que me daban plaza para el año siguiente. Y claro, Laia [directora de la escuela donde hizo la sustitución] siempre me dijo que cuando quisiera que podía volver y entonces se me planteó el dilema de qué hacía. (Ec. Isabel)

El primer año de Isabel como maestra sustituta no fue fácil, recorría largas distancias en tren (aproximadamente una hora) para llegar a la escuela y se marchaba rápidamente para instalarse durante la tarde-noche en el despacho. Esa intensidad de aquel primer año contrarrestaba con la dinámica del segundo año; media jornada y un breve desplazamiento, pues la escuela estaba próxima a su hogar. Al año siguiente, ¿dónde trabajar, por qué escuela optar? Había algo de la escuela donde hizo la sustitución que la seducía, a pesar de la distancia, por ello la elección no era fácil. Y así como alguna vez brotó en ella el deseo de hacerse maestra por sus hijas, también en esta decisión sus hijas, o una de ellas, tuvo un papel central:

> me acuerdo que mi hija me dijo: `a ver mamá, si estuvieras una escuela al lado de la otra, ¿a qué escuela entrarías?´. Y yo dije: (…) [a la escuela donde hice la sustitución]. Y me dijo: `¡pues ya está! Ya con lo que has pasado el año anterior…´. Y dije: `Es verdad. Ya he salido de mi zona de confort, trabajaba en un despacho de nueve a dos, ¡o sea! [Isabel ríe].
>
> Me he salido ya… da igual; ahora ya me tiro a la piscina, me interesa aprender bien el proyecto (…) [de la escuela donde hice la sustitución]´. [Ya que] con un año [estando aquí] sabía cosas, pero no entendía la comunidad como tal ¿no?
>
> Estaba aquí [en la escuela donde hice la sustitución], trabajaba, hacía grupos y luego salía y ya mi mente estaba en el despacho; o sea, no estaba… trabajaba muchísimo, pero no estaba al cien por cien ¿no? Y tenía ganas de aprender más y por eso me quedé aquí. (Ec. Isabel)

Cuando Isabel llegó a esta escuela, nunca antes había oído del proyecto «Comunidad de Aprendizajes», pero estando aquí le pareció un proyecto muy potente, por lo cual anhelaba conocerlo más. Hoy mira hacia atrás y piensa que la decisión de haber optado por esta escuela fue la mejor decisión porque:

> para mí es una escuela genial y que además me encanta, me encantan las escuelas que tienen este proyecto. Realmente, realmente creo en él como un factor para integración… integrador social, no solo a nivel académico, sino integrador social. Y que hay muchas escuelas que no se han planteado realmente que pueden transformarse, que pueden hacer este cambio, que es trabajo pero que se puede hacer. (Ec. Isabel)

3.2.3. Sobre la (segunda) llegada y su permanencia en esta escuela: sabía cosas pero quería aprender más

Cuando hablamos con Isabel sobre su paso por la otra escuela, mayor detalle no me dio sobre su vivencia allí. Salvo que la directora le había ofrecido una plaza para el año siguiente. Pero finalmente optó volver a la escuela donde hizo la sustitución porque a pesar de su paso por allí durante un año escolar, como ella señala, *"sabía cosas, pero no entendía la comunidad como tal"* [188] y deseaba lograrlo porque "*tenía ganas de aprender más"* [189]. Si bien durante ese año de sustitución ella estaba presente en cuerpo en la escuela, pues asistía diariamente a esta, mentalmente no lograba una presencia plena. Finalizaba su jornada docente, salía de la escuela y de inmediato, mentalmente, ya se había trasladado al despacho. El tiempo escolar se interrumpía abruptamente y no le permitía estar al cien por cien en su trabajo.

3.2.3.1. Una escuela multicultural

Isabel viene de un pueblo donde todos los vecinos se conocen, como ella misma lo señala: *"yo vengo de una zona de pueblo donde (…) los vecinos (…) vivimos en una micro sociedad, o sea, todos se conocen"* [190]. Este factor se vuelve predominante también en las aulas, ya que las niñas y niños que asisten a las escuelas del pueblo donde ella vive, en su mayoría proceden del mismo lugar, es decir, asisten muy pocos niños y niñas de origen extranjero: *"o sea, en las aulas igual hay dos niños, de quince, que son de familias extranjeras, la mayoría son gente de ahí, de toda la vida"* [191]. Por lo anterior es que uno de los primeros rasgos que llamaron la atención de Isabel al llegar a esta escuela fue la multiculturalidad; en esta escuela *"ves el 90%* [de estudiante] *extranjero",* algo que no había vivenciado en la escuela en la que sus hijas habían asistido. Pero antes que extranjeros o extranjeras, señala enfáticamente, son personas, niños y niñas: *"bueno, yo cada día tengo 25 niños y niñas, no tengo extranjeros en la clase"* [192].

- Diversidad emocional y personal de niñas y niños

En relación a la diversidad que llamó la atención de Isabel en esta escuela, señala que no solo es en relación a lo cultural, sino también en otros aspectos:

> aquí hay mucha diversidad pero no solo cultural" [193], "(…) [sino también] diversidad emocional y personal de todos los alumnos" [194]; "cada niño que vive en una situación, otro en otra, otra en otra; uno está pasando un momento, el otro, otro. Cada uno tiene su historia, su cultura, sus maneras de entender las cosas, su

188 Ec. Isabel
189 Ec. Isabel
190 Ec. Isabel
191 Ec. Isabel
192 Reportaje radial
193 Ec. Isabel
194 Ec. Isabel

> discurso de casa distinto…"[195]. "Hay niños que están muy acompañados, pero hay niños que están muy solos" [196].

A Isabel, particularmente, le llamó la atención el sufrimiento que algunos niños y niñas vivían:

> Yo cuando llegué aquí (…) me impactaron también lo que estaban sufriendo muchos de los alumnos que tenía; me parecía increíble… Algo que yo con cuarenta y pico de años nunca había sufrido y que niños estaban sufriendo"[197]; "hay niños que están muy solos [y] que les estoy pidiendo: `oye, ponte el despertador, tienes que venirte, tráete un bocadillo o tráete un trozo de pan´. Estoy pidiendo cosas a niños de 8 años que a mis hijas, de 16, les pongo el bocata. (Reportaje Radial, Isabel)

Se encontró con niños y niñas que les toca asumir responsabilidades de adultos como preparar las comidas, hacerse cargo del cuidado de hermanos o hermanas pequeñas, e incluso de cuidar el presupuesto económico, llegando a desarrollar una preocupación constante por los gastos. Esto también fue algo que impactó a Isabel desde un comienzo; aún recuerda aquella primera vez que en su clase mencionó el costo relacionado a una excursión y la reacción de preocupación manifestada por algunos niños y niñas; situación que es una constante cada vez que se trata de actividades escolares que impliquen pagar dinero:

> Una cosa curiosa que también encontré es que repartí [una nota], el primer día: `hay salidas, os doy el papel [de la nota], ´. Los niños te preguntan: `¿Pero vale dinero?, ¿cuánto vale?´ `¿Cuánto vale? [Echan una mirada rápida a la nota] ¡Dos euros, pero madre mía!´ [expresan muy preocupados los niños y niñas cuando se enteran del precio de las excursiones o salidas]
>
> Y dices… claro, los niños son muy conscientes de lo que vale todo. Bueno, te irías a otro cole en sexto y todavía no saben porque no han salido nunca ni a comprar el pan [es decir, son responsabilidades que, en esos contextos, la asumen los adultos; no requieren ser delegadas a las niñas y niños]. (Reportaje Radial, Isabel)

Acá Isabel se encontró con una escuela donde es frecuente el desahucio de algunas familias, la expulsión de sus hogares por dificultades económicas que les impiden continuar pagando los alquileres. Esto es algo que también a mí me ha llamado bastante la atención, la problemática de la vivienda: los altos precios en los alquileres, los sub-alquileres llegando a vivir dos o tres familias en un mismo piso y, por supuesto, los mismos desahucios. Claramente esto es algo nuevo para mí que vengo desde otras latitudes, pero no para Isabel. Evidentemente es algo que en ningún caso le es indiferente, pero ante esta situación a ella le impacta *"lo bien que lo llevaban"* [198] los niños y niñas; a pesar de las difíciles circunstancias en las que les toca diariamente vivir. Ve en ellas y ellos una gran capacidad para (sobre) llevarlo e, incluso, para apoyarse mutuamente. En particular, en relación a los desahucios, señala:

---

[195] Ec. Isabel
[196] Reportaje radial
[197] Ec. Isabel
[198] Ec. Isabel

> es que el profesor, realmente, somos uno más. Intentamos canalizar cómo se siente y tal, pero ellos mismos le dicen: `no te preocupes, seguramente vas a encontrar una casa mejor o a mis primos les pasó y ahora están viviendo en casa, ya verás´. O sea, ellos están más a la altura que yo misma de esa conversación ¿no? (Reportaje Radial, Isabel)

Estas difíciles circunstancias que a nivel familiar llevan consigo las niñas y los niños, impacta en la actitud hacia el estudio en la escuela. En algunos más que en otros u otras, dicho impacto se expresa en una falta de motivación, como en el caso de Ben[199]:

> yo a veces con el Ben, por ejemplo, que es el caso que más me preocupa (…). Un día le dije a Alberto: `es que a veces sueño que está en un río y que se me escapa. Porque no sé cómo encontrar la solución, no sé qué hacer para motivarle, no sé qué...´. (Ec. Isabel)

Pero Isabel tiene muy claro que, como maestra, no puede abandonar; que intentarlo cada día es algo inherente a su labor porque confía en lo capaz que son los niños y niñas:

> Y bueno, lo vamos comentando y hay días que te desesperas más, pero nunca dejas de…. O sea, hemos tenido un examen: `pues, venga Ben´. O sea, da igual, una y otra vez y tal y un día te lo hará: `venga, ¿hoy no quieres escribir? Bueno, pues lo hacemos oral (…) ¿no me lo quieres escribir? Vale, me lo dices y te lo escribo yo´. Y otra vez.
>
> Justamente hoy había dos pruebas, porque claro estamos a final de trimestre para él, [entonces, le digo]: `Ben es una historia chulísima, ¡venga va!´. Era texto, de leer un trozo, luego yo le leía un trocito más, me iba para que siguiera leyendo. Y bueno, habrá días que funcionará, habrá días que no, pero nunca dejas de intentar.
>
> Este niño tiene que subir y tiene que tirar y yo sé que puede y tiene una situación muy complicada a nivel emocional, a nivel de familia, pero (…) lo que te hace seguir continuando y exponiendo esa gana ahí es porque tienes claro que no puedes abandonar. (Ec. Isabel)

- Hacerse sensible creando vínculo

Isabel, ante todo, tenía claro que no podía abandonar su labor educativa y que cada día, por difícil que fuera, debía volver a intentarlo porque creía en la capacidad de las niñas y niños. Pero era consciente que las difíciles circunstancias familiares y emocionales no se lo ponían fácil y, por lo mismo, requerían de mayor ayuda por parte de ella como tutora. Por ello, al ir conociendo esas historias de sufrimiento, Isabel se propuso nunca acostumbrarse a ello, por el contrario, mantenerse sensible aunque eso supusiera que cada día le doliera:

> Y lo que me propuse es no acostumbrarme nunca a eso, o sea, que me «culpiera» cada vez ¿no? Y que siguiera siendo sensible a eso, piensas: `si algún día te haces insensible a esto, ¡es que no es tu lugar!´. (Ec. Isabel)

Isabel tiene la impresión que cuando se es maestra en una escuela *"donde los niños son todos como más parecidos, que es ese modelo de alumno como más típico, (…) es como que tú*

[199] Nombre ficticio. El original ha sido reemplazado.

coges vínculos al grupo en general, sí evidentemente con cada uno, pero es todo como más plano ¿no?" [200]. En cambio, esto cambia cuando lo diverso es precisamente uno de los principales rasgos del estudiantado en general. Por ello, una forma para mantenerse sensible a las historias de las niñas y los niños es intentar crear vínculos con cada uno y una:

> es para mí un reto intentar crear vínculos con cada uno de los alumnos porque cada uno tiene… -aparte de que cada uno es una persona ¿no? - (…) cada uno tiene su historia, su cultura, sus maneras de entender las cosas, su discurso de casa distinto. (EC. Isabel)

Para ella, este especial vínculo que pueda crear con cada niño y niña es esencial para que, a pesar de las difíciles circunstancias de la vida, ellas y ellos logren tirar porque no duda de sus capacidades para dar más. Además, ella sitúa este vínculo como base para cualquier relación de aprendizaje o académica que intente propiciar en las niñas y niños: *"si tú, un niño quieres que te aprenda, que te escuche, que te avance académicamente tienes que crear vínculo emocional con él; cuando crees vínculo ya todo fluye, donde hay amor todo fluye"* [201].

Este vínculo que se propone construir entre ella y las niñas y niños, está lejos de ser una relación instrumental para conseguir resultados académicos. A Isabel la mueve el reconocimiento hacia ese niño y niña en cuanto persona, reconoce en ellos no solo sus necesidades, sino también sus potencialidades y, por ello, construir este vínculo con ellas y ellos no es algo impuesto y desagradable, sino una experiencia vital de la que también ella aprende, es decir, también ella puede tirar gracias a lo que las niñas y niños le provocan. Se logra así una relación que fluye recíprocamente, aunque no siempre estable, donde todas y todos pueden llevarse consigo algo nuevo:

> Claro, todo esto [la diversidad cultural, personal, emocional] hace que todo esto fluya y que todos aprendamos y que… claro, ¡es que es genial! Lo que se crea es genial y para mí es un aprendizaje genial intentar llegar a cada uno e intentar ayudar o dirigir o (…) que cada uno sepa encontrar su sitio en el grupo, cada uno intente lucir su parte en que es bueno, que pueda mostrarse, que cada uno pueda aprender y que luego lo pueda llevar a casa y de ahí que se vaya extendiendo, es bueno. (Ec. Isabel)

3.2.3.3. Un proyecto educativo como integrador social

Desde su llegada a esta escuela, Isabel me cuenta que otro aspecto que llamó su atención fue el proyecto educativo con un marcado componente social, es decir, un proyecto como integrador social y fue este uno de los principales motivos para volver a trabajar a esta escuela. Como ella expresa: *"El barrio no es fácil, el proyecto de escuela es muy ambicioso, era un reto para mí. (…) Aquí había una parte social que a mí me motivaba mucho. (…) una labor pedagógica y más allá ¿no?"* [202].

O sea, en esta escuela no solo fue testigo de las difíciles vidas que muchas niñas y niños tienen a tan temprana edad, sino que también de una escuela que intenta romper con

[200] Ec. Isabel
[201] Ec. Isabel
[202] Reportaje radial

prejuicios, que cree en lo capaz que son las niñas y niños si se les apoya adecuadamente, se encontró con una escuela donde la integración social era un componente relevante en su proyecto educativo, lo cual suponía –para Isabel y cada maestro y maestra- poner su atención más allá de lo académico:

> por eso me gusta también esta escuela muchísimo, porque no tan solo estoy pendiente de los contenidos de los niños, sino esa parte más social, más humana. Para mí es súper importante aportar ese granito de arena, en este ámbito a mí me encanta. [Y por eso que] para mí es una escuela genial y que además me encanta, me encantan las escuelas que tienen este proyecto.
>
> Realmente creo en él como un factor para [la] integración, [como] integrador social, no solo [un proyecto] a nivel académico, sino integrador social. Y que hay muchas escuelas que no se han planteado realmente que pueden transformarse, que pueden hacer este cambio, que es trabajo pero que se puede hacer. (Ec. Isabel)

3.2.3.4. Sabemos para dónde ir

Ese tiempo de aproximadamente una hora que cada día Isabel emplea en viajar en tren para llegar a la escuela, no es para ella un tiempo perdido, por el contrario, le permite pensar sobre alguna idea o situación que ha quedado rondando por su cabeza y requiere que preste su atención. A veces es un tiempo, también, para la conversación con otros profesores que, al igual que ella, emplean este medio de transporte para dirigirse a las escuelas donde trabajan. Un día se encontró

> con otros dos profesores de escuelas parecidas a la nuestra que, bueno, que tienen el mismo tipo de alumnado que nosotros más o menos [esto lo señala porque ambas escuelas reciben a niñas y niños del mismo barrio y/o barrios muy próximos entre sí].
>
> Y bueno, estábamos comentando pues las dificultades que supone como profesor trabajar en un tipo de escuela como esta: las dificultades, los distintos niveles que hay de aprendizaje, la cantidad de niños, (…) la matrícula viva, [o sea], que te van llegando niños durante el curso [mientras] otros se van, equilibrando el grupo cada vez o integrando a ese nuevo alumno; bueno y, aparte, de la mochila que llevan muchos niños (…) básicamente emocional por distintos motivos. Y hablando de esto un profesor hizo el comentario y dijo: `bueno, como dice el director de mi centro, «lo importante es que vengan el máximo posible al colegio y se porten el máximo de bien, que al menos no la líen»´.
>
> Bueno, no sé, me quedé… me quedé sorprendida y mi primera intención fue explicar, justamente, que era lo contrario a lo que nos decían en la escuela a nosotros los profesores. Y mi primera intención fue replicarle con nuestra forma de hacer, pero después me quedé bloqueada y pensé que si desde su dirección le decían estas instrucciones pues, no quise [explicar]; [quizás sí] si hubiera sido una opinión personal, pero como era algo que le venía dicho desde dirección pensé que era una forma de hacer de ese centro y que estábamos en dos mundos distintos, a pesar de estar uno al lado de otro. Y primero (…) me quedé pues como más rígida, no sabía, iba procesando yo y después… pues un poco triste ¿no? Porque, ¡jo… qué lástima! (…) Y seguramente que si ese es el… no el lema, pero la forma de actuar,

> pues que no es propia de esta persona sola, sino que me imagino que es eso lo que se respira ahí [en ese centro] ¿no?
>
> No sé, me sentí triste al final la verdad" [203]; "ese discurso te choca tanto, dices: `¡guau! (…) las cosas pueden ir tan distintos de un sitio a otro. Un niño que vaya a parar ahí o que vaya a parar acá´. (Ec. Isabel)

Cuando Isabel me contó esto por primera vez, claramente pude ver dos formas distintas de asumir la responsabilidad de educar a niñas y niños de un mismo territorio por parte de dos escuelas públicas muy próximas geográficamente. A pesar de esa proximidad, la opción de educar es diametralmente opuesta la una de la otra. Mientras que en una escuela se opta por lo mínimo: que asistan y no la líen; en la otra, por la asistencia –evidentemente- y las altas expectativas. ¿Pero qué es esto de tener las expectativas altas?

Más allá del nominativo, en esta escuela se cree firmemente que todas las niñas y niños son capaces, que sus difíciles contextos socioculturales de procedencia no son un impedimento para que tengan «éxito social y académico[204]», sino que incluso es posible –y necesario- trabajar conjuntamente para que el alumnado pueda tirar y sacar lo mejor de sí. Por ello, como señala Isabel, en su escuela se hace justamente lo contrario a la escuela del profesor con el que se encontró en el tren, se respira otra atmósfera. En la escuela de Isabel siempre se dice a viva voz, y se promueve, las altas expectativas (a esto se referirá explícitamente Laura); entonces, como creen tanto en lo capaz que son las niñas y niños, no se limitan a jugar todas las fichas por creer de antemano que estas serán perdidas. Por ello, Isabel no abandona su misión como maestra y lamenta profundamente que sí lo hagan en esa otra escuela; a pesar de lo difícil que a veces pueda resultar su labor –o, por lo mismo - se empeña más para lograrlo, pero abandonar jamás: ¿abandonar a su suerte a las niñas y niños? ¡No!, ¡rotundamente no!

Para Isabel ha sido muy importante, en su labor de educadora, tener esta claridad que otorga el mismo proyecto educativo de esta escuela, especialmente porque le ayuda a transitar aquellos momentos más difíciles sin perder de vista hacia dónde debe dirigirse que es hacer lo posible para que cada niño y niña *tire:*

> Y esto es lo que te da seguridad, o sea, a veces estás perdido, tienes un nudo y no sabes cómo resolverlo. Pero sí que tienes claro hacia dónde hay que ir, que es resolver ese nudo y para delante, siempre adelante ni un paso atrás. (…) Y eso te da mucha tranquilidad (…).
>
> Bueno, habrá días que funcionará, habrá días que no, pero nunca dejas de [intentar, porque] este niño[205] tiene que subir y tiene que tirar y yo sé que puede y tiene una situación muy complicada a nivel emocional, a nivel de familia. Pero (…) lo que te hace seguir continuando y poniendo esas ganas ahí es porque tienes claro que no puedes abandonar y eso también te da mucha… bueno que te da seguridad. Aunque a veces, pues no sé, igual [puede suceder que] llegas a un final de curso, no lo sé porque (…) no tengo mucha experiencia, [y sientas] que no hayas hecho todo lo que… o no hayas llegado donde tú querías llegar ¿no? Pero [tuviste] la

[203] Ec. Isabel
[204] Estos son los motores de una escuela Comunidad de Aprendizaje.
[205] En este caso se refiere específicamente a Ben (nombre ficticio), un niño de su clase con una constante actitud de desmotivación y con un difícil contexto familiar.

> intención… [y si sucede así] no será por abandono, o sea, por abandono no va a ser. (Ec. Isabel)

Al mirar atrás, su historia con la escuela como madre que elige y acompaña la educación de sus hijas y su historia actual con la escuela como maestra, Isabel nota que ha habido un desplazamiento en su forma de concebir la misión de la escuela y que, evidentemente, el contexto de la escuela en la que trabaja actualmente, su proyecto educativo y el equipo directivo (como se verá luego) han contribuido a ello. Me comenta que antes, como madre,

> cuando escogí la escuela de mis hijas, que todavía no era profesora, pues yo buscaba una escuela con el currículum de la felicidad. Una escuela donde ellas fueran felices y estuvieran a gusto, aprendieran valores, convivencia, sin preocuparme nada o muy poco sobre el currículum académico porque pensaba que, bueno, que cualquier cosa, pues ya estaría la familia o ya estaría más adelante el instituto, que tendrían un acompañamiento, que no hacía falta incidir tanto en los aprendizajes académicos ¿no?
>
> Y bueno, ahora veo que esto puede salir bien si tienes un acompañamiento, pero que si no lo tienes es necesario incidir en todos los aprendizajes del niño y de la niña. Y, además, muchísimo [más] para darle ese empoderamiento para que, cuando salga de la escuela y no esté tan protegido y quizá no haya una familia que también lo pueda acompañar, que él tenga todas sus herramientas a punto. (Ec. Isabel)

3.2.3.5. Amamos nuestra profesión

Cuando Isabel me contó aquella historia del tren, del maestro cuya atmósfera de su escuela era de mínimos, es decir, se conformaban con que los niños y niñas asistieran lo más posible a la escuela y no la liaran, me preguntaba –y le preguntaba- cuál creía ella que era la diferencia entre ambas formas de asumir la responsabilidad educativa de las niñas y niños. Porque me imaginaba que en ambas escuelas había un desgaste por parte del profesorado, pero qué era aquello que hacía que en esta escuela el profesorado tuviese la fuerza o la perseverancia para no abandonar, de qué se nutría este profesorado para ello. Uno de los aspectos que ella destaca es que

> yo creo que también hay un perfil de profesorado aquí que ayuda; (…) yo creo que todos, más o menos, amamos nuestra profesión y esto ayuda a trabajar con gente que sigue esta misma dinámica… (…) trabajar con (…) compañeros que piensan igual, que lo viven igual (…); esto ayuda, [porque] cuando creas vínculo ya todo fluye, donde hay amor todo fluye. (Ec. Isabel)

Este amor o pasión por la profesión o el oficio es para Isabel especialmente importante cuando la tarea de educar se vuelve adversa, ese amor o pasión permite no caer en el abandono o la resignación, sino en la forma de darle la vuelta a la situación:

> la pasión por lo que haces es súper importante (…) Tienes que intentar la introspección y saber en qué eres bueno e intentar venir a este mundo y aportar tu granito de arena. Si tú haces algo con amor esto… O si no puedes, [intenta] darle la vuelta; (…) igual no es lo que en este momento tú quieres hacer, pero puedes darle la vuelta y hacerlo divertido y el resultado es distinto. (TPDo, Isabel)

El vínculo basado en el amor que los une como profesorado es para Isabel un rasgo esencial de esta escuela, especialmente en un oficio donde resulta imprescindible trabajar juntos:

> tenemos que trabajar juntos, tenemos que aprender juntos y si hay vínculo todo fluye; para mí es importante. No solo estamos juntos aquí para tal, sino esa piña entre nosotros que -por ejemplo- entre los de ciclo medio pues está y se percibe, pero (…) somos muchos más profesores [y sí] que sería bonito que todavía hubiera más [vínculo con esas otras profesoras y profesores]. Es importante que haya amistad entre los compañeros de trabajo, para mí es importante. (Ec. Isabel)

3.2.3.6. Interacciones con colegas fuera y dentro del aula

Junto al vínculo entre compañeras y compañeros así como hacia el mismo oficio, otro aspecto que Isabel considera importante para que en esta escuela el profesorado no abandone su labor es la posibilidad de interactuar tanto dentro como fuera del aula, es decir, cuentan con diversos espacios y momentos para relacionarse entre ellas y ellos donde pueden aprender mutuamente a partir de las interacciones:

> para mí sí era importante aprender, aprendía mucho sobre todo con la interacción con mis compañeros, que es cuando más se aprende, ya sea en el aula o en los espacios que tenemos. Pero tenemos la gran suerte que también no solo tenemos que interaccionar fuera del aula, sino que también podemos hacerlo en el aula y, bueno, para mí esto es muy positivo, sobre todo cuando eres profesor nuevo, creo que es interesante. (…) Todos y todas mis compañeros me aportan muchísimo. (Ec. Isabel)

Estos espacios y momentos que comenta Isabel son fundamentales especialmente por dos razones. Por una parte contribuyen a crear y fortalecer los vínculos entre las compañeras y compañeros de trabajo y, por otra, a favorecer el aprendizaje mutuo como lo vuelve a expresar después. De este modo, ese perfil al cual Isabel hace alusión no es tanto algo con lo que se venga desde afuera, sino que las mismas dinámicas o interacciones en la escuela contribuyen a gestarlo. A pesar de contar con estos espacios, Isabel es partidaria de generar mayores instancias para favorecer este vínculo y aprendizaje mutuo:

> el hecho de permitirte los espacios, como el martes, que Alberto y yo estamos juntos, que se nos hace cortísimo a esa hora o los espacios que tenemos de coordinación. Todo esto ayuda muchísimo, pero a mí todavía me faltarían más cosas que pudiéramos hacer más a nivel de claustro, todavía encontrar más espacios. Y lo echo en falta porque me gustaría crear más… Claro, los del ciclo sí que tenemos, pero con los otros ciclos, a veces, sí que es cierto que este año hemos hecho dos inter-ciclos con ciclo superior, pero aun así a mí me gustaría todavía más, poder conocer y trabajar más con profesores de otros ciclos y tal.
>
> Pero el espacio principal que es donde estamos todos que es la formación de profesores [las Tertulias Pedagógicas Dialógicas] ese es un espacio genial para aprender de nosotros, para… no sé… Ayer mismo que Pilar de música contaba su experiencia, (…) hoy mismo la he cogido y [le he preguntado]: `¿dónde fue esto?, ¿cuándo fue?, y ¿cómo es?´. O sea, estos espacios te ayudan a nutrirte, aunque yo

> sería de las que haría unas colonias un fin de semana [para] los profesores solos… y crearía más vínculos (…) yo lo haría, me encantaría hacer esto. (Ec. Isabel)

Como expresaba Isabel más arriba, las interacciones con otras personas son para ella una fuente rica de nutrición personal y profesional, es decir, de formación continua:

> yo creo en la formación continua, pero no porque se llame así, sino que cualquier cosa es aprendizaje. Es que tú me cuentes algo de Chile y tal, igual luego me resuena y digo: `¡ay! A ver… no sé qué´. No sé, es… las ganas. Y habrá cosas que en ese momento no estoy quizá [pensando y con esa interacción me resuena y le doy vueltas]. (Ec. Isabel)

Por ello, para Isabel es imprescindible que para que las maestras y maestros puedan nutrirse o crecer personal y profesionalmente, puedan contar con espacios y tiempos para interactuar con otras personas; las interacciones son, para ella, fuente de continua formación.

> yo creo en la formación continua, pero no porque se llame así, sino que cualquier cosa es aprendizaje. Es que tú me cuentes algo de Chile y tal, igual luego me resuena y digo: `¡ay! A ver… no sé qué´. No sé, es… las ganas. Y habrá cosas que en ese momento no estoy quizá [pensando y con esa interacción me resuena y le doy vueltas]. (Ec. Isabel)

Por ello, para Isabel es imprescindible que para que las maestras y maestros puedan nutrirse o crecer personal y profesionalmente, puedan contar con espacios y tiempos para interactuar con otras personas; las interacciones son, para ella, fuente de continua formación.

3.2.3.7. Un equipo directivo que transmite pasión

No abandonar porque se cree en lo capaz que es cada niña y niño (las altas expectativas), se cree y confía ellos. Un equipo de maestras y maestros que no se conforma con el mínimo de sus estudiantes (que asistan y no la líen), sino que desarrollen su potencial (éxito académico y social). Una actitud y perfil docente que se fortalece en las mismas relaciones mientras interactúan, conformando vínculos amorosos no solo entre ellas y ellos, sino hacia el mismo oficio: aman su oficio. Para Isabel

> el generador de esto es el equipo directivo que transmiten [todo] esto, especialmente la directora a quien admira: "todos y todas mis compañeros me aportan muchísimo, pero en especial admiro muchísimo a Laia, la directora. (Ec. Isabel)

En una oportunidad, mientras conversábamos, Isabel me decía que este proyecto de escuela no avanza solo por el hecho de ser «Comunidad de Aprendizaje», ya que había visitado otras escuelas con este proyecto pero no lograban los mismos avances, que en esta escuela había algo más, algo especial que hacía que fuera distinto y llegaba a la conclusión que era la pasión del equipo directivo (especialmente de la directora) lo que le daba ese toque especial:

> está claro que hay que tener un sueño de escuela y también está claro que tenemos todas estas propuestas que la ciencia nos dice que debemos llevar a cabo, toda esta

> metodología que conocemos que es propia de las «Comunidades de Aprendizaje». Pero es su pasión [refiriéndose a la directora] y es su enorme trabajo que hace que realmente funcione y para mí… esto a mí me lo transmite y (…) realmente me doy cuenta que tengo una gran admiración por su forma de hacer y creo que me la transmite a mí y todos y a todas con (…) la actitud delante de los niños, de la clase[206], de cómo afronta los retos, es importante. (Ec. Isabel)

Isabel en reiteradas ocasiones, durante al año, me comentó esta admiración hacia la directora. Me contaba que ella transmite mucha pasión por el oficio y mucha confianza en las maestras y maestros. Las altas expectativas de la directora no solo las tiene en relación a las niñas y niños, sino también hacia el equipo docente a quienes enérgicamente se refiere como "su equipazo" (según me contó Isabel). Pero este equipazo no nace de la nada o por arte de magia (o quizás más por arte que por magia); como ha ido señalando Isabel, se dan en esta escuela una serie de condiciones que permiten que este equipo de maestras y maestros se conforme como tal y puedan acompañar adecuadamente a las niñas y niños en su proceso educativo. Esto genera una atmósfera en la escuela, una vida como me dirá luego Isabel, que permite que el proyecto de la escuela y el oficio docente mismo mantenga su vitalidad.

Contrario a lo que sucedía en la escuela cercana, la directora de esta escuela con la pasión que transmite logra avivar a las maestras y maestros, busca tirar de ellos para que saquen lo mejor de sí, sacando también ella lo mejor de sí.

3.2.3.8. Diálogo igualitario con las familias

Otro aspecto que Isabel destaca de esta escuela es un rasgo que caracteriza a las «Comunidades de Aprendizaje»: el diálogo igualitario entre familias y escuela. Cuando ella participaba en la escuela de sus hijas como familia y parte del AMPA, tenía una visión de la escuela y la relación con las familias muy distinta a la que tiene hoy desde dentro, en cuanto maestra. Señala que cuando llevaba a sus hijas a la escuela, claramente estaba

> la institución como tal de la escuela y las familias. Y tú como familia pues dejabas al niño en la puerta de una escuela y ese niño entraba en la escuela. Ahí tenía unas experiencias que, bueno, después volvía a casa y tú sabías lo que sabías, depende del niño.
>
> Todo lo que conoces, o conocías de la escuela en este caso, pues es por el proyecto educativo que te has informado, por comentarios de padres, del día de la jornada de puertas abiertas y de alguna foto que te llega de vez en cuando. Es como que (…) hay como una pequeña ventana para ver cómo es la escuela y esto genera en las familias, creo bajo mi punto de vista, creo que genera mucha desconfianza.
>
> Y además, como familias, si estás en unos grupos de WhatsApp y en unas comunidades de familias donde son comentarios habituales las críticas al profesorado: `están poniendo demasiados deberes, o no están tratando esto bien, o ¿cómo puede ser que se haya cambiado la fecha de no sé qué?´. O tópicos como

[206] En esta escuela todos los miembros del equipo directivo comparten aula con las y los profesores, ingresan a las aulas para acompañarlos en los Grupos Interactivos. Por eso Isabel comenta que puede aprender de la directora la actitud que tiene con los niños y niñas en clases.

> `bueno, ellos tienen los niños tantas horas y ya están esperando las vacaciones de verano`.
>
> Y no sé, desde las familias creo que se respira mucho este ambiente de desconfianza porque no hay una visión clara o una obertura suficientemente grande en la mayoría de escuelas. (Ec. Isabel)

En aquellos años en que Isabel participaba en la escuela en su rol de familia-madre, siempre intentó colaborar al máximo y riendo destaca que *"era de las que siempre estaba a favor de los profesores"*[207]. *A*hora que está dentro de la organización escolar como maestra

> te das cuenta que esa ventana [para ver cómo es la escuela] es pequeña porque muchos profesores la ponen para protegerse de que las familias les cuestionan o se interponen entre sus proyectos educativos, no los consideran como profesionales suficientemente válidos o cuestionan un montón de cosas ¿no? (Ec. Isabel)

Junto a lo anterior, Isabel comenta que:

> una vez entras dentro de la organización escolar te das cuenta que hay otro tipo de diálogo, vivencias ¿no? Entonces como yo venía de donde venía tenía [la visión de una parte] y cuando estuve dentro del mundo educativo me di cuenta de la otra parte. Pues [esto] era algo que tenía muy presente, que esta ventana no debía ser una ventana sino que debía ser, como mínimo, una puerta, muy grande como mínimo. (Ec. Isabel)

Hoy, como maestra, es capaz de percibir con mayor profundidad esa relación conflictiva, basada en la desconfianza, que suele darse entre escuela y familias y el poder transformador de una relación basada en el diálogo igualitario entre familias y escuela.

Isabel es testigo de cómo en esta escuela las familias no solo acuden a las dependencias cuando hay algún reclamo que hacerles en relación al comportamiento, responsabilidad o rendimiento académicos de las niñas y niños. Acá se les abre las puertas para que puedan acudir a colaborar en las aulas, a celebrar en las diferentes fiestas a lo largo del año, a dialogar, dar su opinión y votar en relación a la escuela de sus hijos e hijas, por supuesto a conocer cualquier dificultad que las niñas y niños presenten en su proceso educativo, pero también para conocer lo bueno que acontece, a participar de instancias de formación de adultos entre otras posibilidades.

A partir de su paso por esta escuela, Isabel ha podido percibir cómo

> estas dos estructuras organizativas [escuela y familia] se fusionan, se fusionan muchísimo. Con lo que todo esto [de las relaciones basadas en la desconfianza] desaparece o al menos yo no lo percibo. Y claro, para mí es genial que las familias puedan entrar, que pueda haber un diálogo igualitario entre familias y escuela.
>
> Creo que desmonta muchos prejuicios por parte de las dos organizaciones (…). Y ahí pienso que las comunidades [de aprendizaje] la clavan ¿no? En este tipo de relación familia-escuela, pienso que es genial. (Ec. Isabel)

[207] Ec. Isabel

3.2.3.9. Te sientes parte de algo mayor

Todos estos aspectos que Isabel me ha ido contando de esta escuela y de cómo los ha ido viviendo, fluyen de tal manera que, como ella señala, generan una atmósfera que también pudo percibir desde el primer momento de su llegada. Si bien no fue en aquel instante que pudo reconocer qué hacía que se generara aquella atmósfera en la escuela, con el tiempo sí lo ha podido ir reconociendo y pensando.

Cuando le pregunté acerca de aquello que había llamado su atención al llegar a esta escuela, Isabel señaló que *"la vida, la energía, lo que se mueve aquí dentro. Me enganchó muchísimo.* [Esto] *a mí me transmite mucha alegría, me nutro energéticamente"* [208]. Mientras conversábamos, le pedí a Isabel que intentara pensar un poco más en esto de la vida y la energía que se mueve en esta escuela, porque también yo la he sentido y reconozco que tiene un efecto contagioso o vibratorio. Como aquella vibración que indefectiblemente producirá más vibraciones en cadena cuando una piedra se deja caer en el agua. Le comento que es una atmósfera que envuelve y moviliza a vivir en la misma sintonía. Le comento también que así como ella, Laura y Neus también habían referido a lo mismo; incluso Laura me había comentado que las maestras y maestros en práctica lo destacaban mucho (como se verá más adelante). Ante mi pregunta, se nos acaba el tiempo e Isabel se compromete a pensar en aquello porque, además, tampoco tiene la claridad suficiente para verbalizarlo en el momento y su viaje en tren será el mejor compañero para poder darle vueltas a este asunto.

Durante la tarde de aquel día que conversamos con Isabel, me envía un mensaje:

> Hola Daniela. Algo que creo que te engancha a este cole es sentir que formas parte de algo muy grande y que la aportación de cada uno también lo es. Creo que este sentimiento lo tenemos los profesores, familias y alumnos. No somos la suma de individuos, sino pertenecemos a un todo. (Mensaje de texto Isabel, 11/03/2020)

Me comenta después que esta energía, esta vida que se mueve en la escuela y percibe fácilmente es

> como entrar en un gran hormiguero que todo está funcionando, que cada uno tiene su labor, que hay mucho movimiento y que todo funciona, todo va funcionando perfectamente. Pero además con alegría, con esperanza; no sé, a veces los profesores tenemos esa fama que nos quejamos de todo, que a veces… ya sabes que yo no tengo mucha experiencia y no he estado en muchas escuelas, pero sí que he estado en algunas y veo ese cansancio.
>
> Que yo no digo que sea no justificado porque a veces la administración no nos ayuda lo suficiente o no tenemos los recursos y se está instaurado en una queja; cosa que nunca he sentido aquí, no hay queja por parte de nadie, se trabaja con mucha alegría, hay un objetivo claro y donde toda la comunidad sabe hacia dónde dirigirse.
>
> Y sentirte que entras en ese hormiguero, que formas parte, que tienes un papel en que todo el mundo es importante; bueno, lo que te dije por escrito: que te da la sensación que estás metido en algo grande (…) donde todos y cada uno, aunque

[208] Ec. Isabel

> (…) a veces te parezca que es un granito, pero que no, que cada uno aporta una parte grande en esa comunidad.
>
> Un sentimiento de pertenencia y de tranquilidad de que estás haciendo algo importante, algo importante, no solo en el aula, sino que sientes que se extiende más allá, al barrio, a la sociedad, a una transformación en general, en el mundo educativo. (Mensaje de texto Isabel, 11/03/2020)

3.2.3.10. Una escuela viva que posibilita la nutrición

Son varios los aspectos relevantes que Isabel, según ha ido comentando en nuestras conversaciones, se presentan en esta escuela y poseen el potencial de ser posibilitadores de nutrición, de enriquecimiento o de formación en cuanto maestra.

Uno de los primeros aspectos que destacó es la presencia de la diversidad en la escuela. Una diversidad que la ve expresada tanto en la procedencia o nacionalidad de las familias, por tanto cultural, como en la dimensión emocional y personal de las niñas y niños. Aunque, como señala ella, en la clase no tiene estudiantes extranjeros, sino niñas y niños. Esto que manifiesta es relevante, pues la diversidad de personas en sí misma «es, está». Pero la actitud para acoger esa diversidad en la relaciones es un aspecto que destaca también. Esto le recuerda en cada momento que su relación con cada niña y niño es particular y, por ende, se propone mantenerse sensible a ello e intentar crear vínculos con cada niña y niño y no solo con el grupo en general. Sabe que solo mediante el vínculo, basado en el amor, permitirá ayudar a que tanto ella como cada niña y niño pueda crecer, pueda tirar o avanzar, llevarse algo más de esta relación de aquello con lo que contaban antes del encuentro. Por tanto, para Isabel, diversidad, sensibilidad, relaciones, vínculo y amor van de la mano.

Otro aspecto relevante es el proyecto educativo claro, definido y con un marcado componente social de esa escuela. Que la escuela cuente con un proyecto educativo claro y definido permite que sus miembros, especialmente el profesorado, sepan hacia dónde caminar porque hay un horizonte común transformativo, vencedor de prejuicios académicos y sociales.

Señala también que percibe la existencia de un perfil de profesorado basado en el amor a la profesión y el compromiso, no en la queja y el abandono. Además este equipo de profesoras y profesores cuentan con posibilidades de interactuar tanto dentro como fuera del aula. Por tanto, se favorece así la posibilidad de formar equipo y, en consecuencia, el compromiso con la profesión, con las niñas y niños, no se vive de manera aislada, sino que se asume como grupo, dando origen y sosteniendo ese perfil de un profesorado que ama su profesión. Por ello las interacciones son para Isabel una fuente rica de crecimiento y formación continuada.

La pasión que el equipo directivo, en especial la directora, transmite es también un rasgo que tanto Isabel como las otras profesoras destacan de esta escuela. Con esa actitud el equipo directivo da muestras expresas del amor y el compromiso hacia la tarea educativa, de la confianza en lo capaz que son tanto las maestras y maestros como las niñas y niños y familias. Porque también las familias en esta escuela tienen una presencia y participación fundamental. Y el diálogo igualitario que les pone en relación, permite que todos y todas tengan la posibilidad de confiar y aprender del otro y/o la otro.

Pero, como señala finalmente Isabel, no son estos rasgos aislados los que van posibilitando la nutrición, crecimiento o formación de quienes en esta escuela participan. Sino que es la trama que estos rasgos puestos en relación generan creando una atmósfera viva, renovadora donde las personas, al incorporarse, sienten que están aportado a una tarea mayor, a una causa importante que atraviesa incluso los muros de la escuela. Pero esa tarea mayor solo es posible gracias a la red de relaciones que la sostienen y dan vida. De este modo, la causa o la tarea que diariamente construyen en la escuela es ni más ni menos importante que las personas y el trabajo que desarrollan para realizar dicha empresa. Existe una interdependencia que no es posible soslayar en el día a día, todas dependen de todas.

3.3. Relato maestra Laura

3.3.1. Un intento de presentación

Laura proviene del latín *laurus,* es decir, laurel; árbol perenne con cuyas hojas tanto los vencedores como los emperadores romanos adornaban sus cabezas[209] [210]. De allí que, en femenino, Laura sea «la coronada con laurel» o «la victoriosa». Si atendemos a las propiedades del laurel, podemos distinguir dos principales usos que las personas hacemos de este árbol: por una parte, utilizamos sus hojas para condimentar comidas y darle así una sazón especial por su fragante sabor; por otra parte, tanto sus hojas como su fruto se utilizan con fines medicinales o terapéuticos siendo, por tanto, una planta que da sazón y sana la vida de quien se permite dejarla entrar a su cuerpo o a su vida.

¿Tiene la maestra Laura algo que ver con lo que etimológicamente su nombre dice? ¡Claro que sí! Laura es una *chica de 27 años*[211] que sabe sazonar cada día; no solo los suyos, sino también el de sus compañeras y compañero de ciclo *aportando frescura*[212], *empatía, dulzura*[213] y *ganas de trabajar*[214] al grupo porque *le encanta poder compartir con ellos*[215], lo cual es fácilmente evidenciable en la alegría que desprende con cada sonrisa que día a día suele llevar dibujada en su rostro. El optimismo y el buen humor son dos cualidades que la acompañan cotidianamente. Es una chica muy afable, con gran carisma, gentil y hospitalaria, estar junto a ella es muy agradable, es de esas compañías que te hacen bien, especialmente si vienes recién incorporándote a esta escuela como le sucedió a su colega Neus: *"[es una] muy buena coordinadora, muy dialogante, profesional y siempre dispuesta a ayudar. (…) Nada invasiva cuando entra en mi aula. Me da buenos consejos y me ayuda a interiorizar la nueva manera de trabajar"*[216]

Se reconoce como *"una persona optimista, alegre, organizada, perfeccionista, un poco nerviosa/ansiosa, a la que le gusta hacer muchas cosas y pocas veces encuentra momentos*

[209] http://etimologias.dechile.net/?laurel
[210] http://agaetespacioweb.com/LAUREL%20TEXTO%20Y%20FOTO%20-%20ART%C3%8DCULO%20COMPUESTO.pdf
[211] Pp. Laura
[212] Pp. Alberto
[213] Pp. Neus
[214] Pp. Laura
[215] Pp. Laura
[216] Pp. Neus

para parar, aunque me obligo a ello"[217] *porque lo necesita, necesita parar, pensar, meditar más para lograr conocerse más y valorarse también más*[218]*,* ya que

> creo que a veces yo misma me siento con menos "capacidades" o no me valoro tanto de lo que los demás piensan o valoran acerca de mí. Es algo que creo que tengo que seguir trabajando, a valorar más mi trabajo, mi esfuerzo y mis capacidades personales sin que nadie me alague o me diga que hago bien mi trabajo. (Pp. Laura)

Por lo anterior, creo que la victoria de Laura está en cada día, en saber mirar y reconocer la belleza de cada nuevo día, de disfrutarlo y, sobre todo, en dejarse nutrir por lo que hace y por sus relaciones.

3.3.2. Un recorrido por su trayectoria laboral antes de la llegada a esta escuela

Laura *desde pequeña había jugado a ser maestra en su casa, así que estudiar magisterio fue algo que siempre tuvo bastante claro*[219]. Estudió el grado de Educación Primaria y en el cuarto curso hizo la mención de Atención a la Diversidad y Escuela Inclusiva o, lo que es lo mismo, "*durante un año nada más, le hicieron clases de dos horas de duración sobre diversas discapacidades y/o trastornos como TDAH, autismo, dificultades de aprendizaje, trastorno del lenguaje, altas capacidades…"*[220]*.*

El fin de la mención lejos de otorgar seguridad para un próximo y eminente ejercicio profesional, dejó en Laura una cierta sed o necesidad que le demandaba algo más. Estaba claro, y ella misma así lo sentía, que a nivel de conocimientos teóricos había aprendido bastante sobre este ámbito de la educación que le interesaba y que siempre le había gustado (la educación especial). Pero no lograba comprender cómo todos estos conocimientos teóricos que le fueron presentados durante ese año y los otros restantes en la carrera, podrían vehiculizarse en su práctica docente; a su parecer*, "todo estaba muy fragmentado"*[221]*:*

> y era como bueno… ¿cómo vamos a ayudar a estos niños a nivel de educación especial sacándolos fuera de la clase? [Es decir, en la carrera de grado se daba por hecho que cualquier manera de ayudar a las niñas y niños que requerían de educación especial era, primeramente, sacándoles del aula ordinaria, separándoles del grupo clase]… ehh… ¿qué hacemos con estos niños? y [nos enseñaban] un poquito [de las] características que tienen estos niños, pero fue como unas pinceladas. [Tanto así] que dices: `¡ostras! (…) la teoría me la sé muy bien, [pero] la práctica quizás no tanto´.
>
> Además se fomentaba mucho en el tema ese de sacar los niños fuera de la clase, estaba muy centrado en eso. Entonces, bueno, a mí siempre me había gustado el tema de la educación especial pero cuando terminé la mención fue como: ` vale… he hecho unas cosas que me interesan, o sea, a nivel teórico me parece interesante, pero no sabía bien-bien, cómo se aplicaba esto a la práctica (Ec. Laura)

[217] Pp. Laura
[218] TPDo. Laura
[219] Pp. Laura
[220] Ec. Laura
[221] Ec. Laura

Al *no quedar satisfecha al finalizar el grado*, decidió cursar un máster sobre Educación Inclusiva, o sea, "*ya no le llamaban de educación especial"* [222] y seguramente esto planteaba algo distinto a nivel profesional. En este máster le *"volvieron a explicar con más detenimiento todas las discapacidades o trastornos que pueda haber o dificultades de aprendizaje de los niños"* [223] y además le presentaron algo desconocido hasta ahora para ella: «el método comunicativo e interactivo del aprendizaje» y el concepto de «Comunidades de Aprendizaje», o sea, "*de cómo los colegios se pueden transformar para poder incluir a las niñas y niños dentro del aula"*[224].

El máster le posibilitó acercarse de otra manera a la inclusión escolar; le hablaron *"de grupos interactivos, de tertulias literarias, de actuaciones educativas de éxito...* [y] *a mí todo esto me sonaba* [genial y pensaba]*(…) `esto debe ser una pasada´. Todo está avalado por la comunidad científica,* [entonces] *es como… `¡guaaaah!* [Expresión de asombro]*… ¡esto es lo más!'"* [225]*.* Le fue interesando tanto aquello que una vez se dieron a conocer los centros educativos disponibles para realizar su práctica, sin dudarlo se apuntó en aquél que precisamente era una Comunidad de Aprendizaje y correspondía precisamente a esta escuela (en la que he estado la investigación doctoral) y, para mejor, ¡era cercano a su hogar! Sin saberlo aún, Laura estaba próxima a conocer su futuro lugar de trabajo.

Comienza su práctica de máster

Al llegar al centro de prácticas, a esta escuela, Laura se sintió muy bien acogida por el equipo directivo, aquel primer día y los siguientes; quedó encantada por el recibimiento que le brindaron*, la trataban tan bien que le hacían sentir con ganas de asistir a la escuela*[226]*.*

> a mí (…) me encantó desde el primer momento el colegio. Me encantó el equipo directivo porque además te acogen súper bien, te tratan súper bien y te hacen sentir con ganas de venir. Y yo venía (…) tan contenta, tan encantadísima de la vida estaba que, el año siguiente, vine de voluntaria todo un año con Helena. (Ec. Laura)

Pero esa acogida tan particular del equipo directivo no era un asunto aislado en la escuela, fue también así recibida por Helena, su tutora de práctica (y, sin saberlo, futura compañera de trabajo). Cada vez que Laura llegaba a la clase de Helena, esta la recibía cálida y alegremente con una infaltable sonrisa y un enérgico "¡bon dia!". Como Laura expresa, después de esa cálida acogida y compañía de su tutora de prácticas, *"¡quién no va a querer venir a hacer grupos interactivos de voluntaria!"*[227]*.* En aquel tiempo, Laura repartía su tiempo entre la práctica del máster, el voluntariado, el trabajo como monitora de comedor y clases particulares en una academia.

Junto a Helena acudía cada semana a los grupos interactivos, las tertulias literarias y se daba cuenta de que todo lo que había estudiado en el máster adquiría aún más sentido, eso del «método comunicativo e interactivo» del aprendizaje y el concepto de «Comunidades de Aprendizaje» no era solo una utopía; aquí veía que era posible. Tanto el colegio como su metodología le encantaron y sentía el deseo de permanecer más allí, de estar allí. Pudo ver

[222] Ec. Laura
[223] Ec. Laura
[224] Ec. Laura
[225] Ec. Laura
[226] Ec. Laura
[227] Ec. Laura

de primeras cómo eran las tertulias, los Grupos Interactivos y, especialmente, cómo se incluía a todas las niñas y niños dentro del aula, es decir, a aquellas y aquellos que tenían alguna discapacidad de esas que le presentaron en sus estudios de grado y máster y aquellos que no las tenían.

Ello supuso, para Laura, un gran choque. Cada vez que se entrevistaba con el jefe de estudios, Matèu, sobre todo al comienzo, casi en un intento de convencimiento propio le preguntaba: *"pero entonces ¿nunca sacáis a ningún alumno de la clase?"*[228]. En sus estudios de grado tanto le habían explicado que a las niñas y niños que requieren de educación especial tenían que sacarlos del grupo clase para reforzarles, que no hacerlo resultaba *"¡de ostras!"*[229], impresionante, pero también desestructurante: aquella práctica inclusiva en la escuela estaba poniendo en jaque una creencia que a lo largo de sus estudios de grado había ido arraigando.

"¿Y de verdad que no lo sacan nunca?"[230] fue una pregunta que acompañó a Laura durante un buen tiempo y que Matèu comprensivo y pacientemente *respondía cada vez haciéndole ver que en esta escuela la educación especial estaba dentro del aula ordinaria, que no había aula de educación especial ni aula de acogida por sí solas, todo acontecía dentro de la misma*[231]. Y así fue durante ese año, Laura fue testigo de cómo todas estas niñas y niños estaban incluidos en el grupo ordinario, que efectivamente no los sacaban, que cuando llegaban niñas y niños que no hablaban el catalán, la inmersión lingüística acontecía también en el aula ordinaria de todo los días, no había un espacio aparte para ello, pudo ver cómo con los Grupos Interactivos se fomentaba la inclusión de todas estas niñas y niños.

3.3.2.1. Sus primeros trabajos como educadora

Al finalizar el máster, Laura comenzó a trabajar en un centro de psicología como reeducadora psicopedagógica. Cuando algún colegio requería educación especial para algunas alumnas y alumnos diagnosticados con dificultades en el aprendizaje, dislexia, TDAH o autismo, entre otros, solicitaban el servicio de profesionales externos (cuyo costo económico altísimo era financiado por las propias familias) para un trabajo individualizado entre reeducadora o reeducador y alumna o alumno donde se les enseñaba estrategias de estudio, técnicas de estudio, organización, planificación, estrategias para mejorar la ortografía, etc. Un trabajo que, como me comentó después, *no tenía nada que ver con el que realizaría con posterioridad en la escuela en la que trabaja actualmente* (donde realicé la investigación doctoral)[232]. Laura sentía que en aquel lugar, en aquel trabajo se podía estar bien:

> se sentía muy cómoda en ese trabajo como reeducadora, le gustaba aquello que hacía y, si bien, tenía claro que quizás no era el trabajo de su vida, sí podría serlo durante un largo tiempo, ya que en cierta manera le daba seguridad: a pesar de ser fija discontinua, tenía un contrato por horas, era un trabajo tranquilo, para nada súper estresante y, además, veía que sus compañeras y compañeros de trabajo no

[228] Ec. Laura
[229] Ec. Laura
[230] Ec. Laura
[231] Ec. Laura
[232] Ec. Laura

> eran todos jóvenes, sino que había gente mayor que llevaba trabajando allí durante años, por ende no era un trabajo donde la gente rotara constantemente, es decir, podía haber continuidad, proyección. (Ec. Laura)

Precisamente fue la seguridad laboral que este trabajo le brindaba y su responsabilidad por asumir hasta el final su compromiso laboral, que Laura en aquellos momentos pensó:

> ¡ostras si me llaman ahora de la bolsa de educación, igual tengo que rechazar! Si me llaman pues a lo mejor tengo que decir que no y si digo que no me echan de la bolsa y tengo que volver a empezar. (Ec. Laura)

No pasó mucho tiempo hasta que esta encrucijada llegara a la vida de Laura.

3.3.2.2. Cuando los planetas se alinearon

Un día de septiembre, mientras Laura conducía en dirección a una reunión de su trabajo por segundo año consecutivo, sorpresivamente recibe un mensaje del aplicativo de la Generalitat de Catalunya mediante el cual le notificaban sobre una oferta laboral que debía aceptar en una hora o, inexorablemente, se daba por rechazada. Ella *entró en pánico*[233], el nerviosismo recorrió todo su cuerpo mientras se decía a sí misma:

> ¡tengo una hora para aceptar la solicitud! Si no la acepto me echan y ya no tengo opciones de trabajar en la escuela pública o tengo que volver a entregar todo el papeleo y puedo tardarme cuatro años más, ¿qué hago? (Ec. Laura)

Con el tiempo en contra, de camino a su trabajo y, por tanto, impedida de poder averiguar más sobre la oferta laboral, recurrió a la ayuda de su pareja gracias a quien pudo enterarse de la escuela que le ofrecían para trabajar, los días y horarios. Y para mayor sorpresa, ¡todo cuadraba! Era un tercio de jornada como maestra de educación especial de infantil, lo que le permitía aceptar la oferta de la Generalitat y mantener su actual trabajo como reeducadora en el centro de psicología. Como lo expresa ella, tuvo suerte: *"se alinearon los planetas o yo no sé qué pasó, que estaba hecho el horario para mí, o sea, genial, entonces ese año estuve en la escuela pública más las reeducaciones"*[234].

Durante ese año, Laura se dedicó a trabajar simultáneamente como reeducadora en el centro de psicología, como maestra de educación especial en la escuela pública y se mantenía como voluntaria en el centro –también público- de su práctica de máster. Todo iba bien y tranquilo, pero pronto comenzaría a sentir una cierta incomodidad que *no le permitía estar conforme y mucho menos feliz con el trabajo que estaba realizando en la nueva escuela a la que asistía a partir de este curso*[235].

3.3.2.3. La incomodidad de la contradicción

Contrario a lo que el máster le había mostrado y a lo vivido en el centro de práctica donde aún acudía como voluntaria, para Laura no acababa de tener sentido lo que hacía en la escuela pública donde comenzó a trabajar: el sacar a niñas y niños tan pequeñitos (de infantil) de sus aulas, separándolos de sus compañeras y compañeros cuando estaba

[233] Ec. Laura
[234] Ec. Laura
[235] Ec. Laura

convencida que la mejor manera de educarles era convertirse ella misma en un recurso más dentro del aula para darles apoyo. Esta manera tradicional de educación especial que tan normal le parecía durante sus estudios de grado, ahora ya no lo era tanto, más bien le generaba incomodidad y mal-estar porque en su interior habitaba una cierta incongruencia entre lo que le demandaba la normativa escolar y las convicciones pedagógicas que estaba formándose.

Al igual que Laura, otra compañera de trabajo, también maestra de educación especial, tampoco compartía esta forma de trabajo, pero al ser el modo de operar establecido en esa escuela debían proceder así, sacando a las niñas y niños de sus aulas. Sin embargo, su convicción pedagógica era más fuerte y a pesar de la norma, hacía intentos para pactar con las tutoras un trabajo de refuerzo dentro del aula ordinaria. Una de ellas mostraba apertura y disposición para ello y fue así como en algunas ocasiones hacían de la clase *diversos grupillos y se repartían para poder apoyarlos*[236], es decir, modificaban la organización frecuente del aula. Con la otra tutora, por el contrario, no había caso; ella concebía que dos maestras en una misma aula era una pérdida de tiempo y recurso, no aceptaba que Laura se quedara en el aula ordinaria para hacer refuerzo.

La sensación de estar viviendo en una continua contradicción iba haciéndose más patente. Pensar y sentir de una forma la educación especial y actuar de otra manera, por muy forzada que estuviera por la normativa, no le parecía bien. Dudaba de lo bien que pudiera estar haciendo su trabajo, esa sensación de fragmentación que alguna vez experimentó en su formación de grado, ahora la volvía a sentir en sus labores de maestra en ejercicio. Se cuestionaba a sí misma, *tenía la sensación que perdía el tiempo con aquellas niñas y niños tan pequeñitos fuera del aula ordinaria, que no estaba haciendo lo que debía para que esos niños y niñas realmente mejoraran*[237]. Intentaba calmar esa marea interna diciéndose a sí misma: *"bueno, yo sé que no es lo mejor pero es lo que tengo que hacer. Lo hacía y ya está"*[238], como señala, pero no solo lidiaba con su falta de felicidad por su tarea en ese centro, sino también con el pesar de ver que *tampoco veía felices a aquellas niñas y niños con esa dinámica de «sacarlos»*[239].

Al no estar satisfecha con el trabajo que realizaba en la escuela pública y arriesgando todo por esa férrea convicción esperanzada de que para el próximo curso la llamarían para algún colegio de la Generalitat de Catalunya, Laura decide dejar ambos trabajos. Y, casi como una suerte de cumplimiento de algún oráculo, a Laura le ofrecen media vacante de media jornada para trabajar en una escuela pública. Su mayor sorpresa y felicidad se la llevó cuando supo que ¡la escuela correspondía precisamente a aquella que hacía dos años que estaba asistiendo como voluntaria! ¡No se lo podía creer! De inmediato se contactó con el centro para informarles y se entera de que ¡la felicidad era recíproca! ¡Qué mejor!

Ese inicio de curso fue mejor aún de lo que esperaba, además de esa media vacante de media jornada, le compactaron otra media jornada como substituta y le pusieron de tutora de tercero de primaria, es decir, permanecería en la escuela, al menos durante ese curso escolar, ¡con jornada completa!

---

236 Ec. Laura
237 Ec. Laura
238 Ec. Laura
239 Ec. Laura

3.3.3. La (segunda) llegada y su permanencia en esta escuela: ¡acullen molt bé!

Desde el minuto uno en que Laura puso un pie en esta escuela como maestra oficial, *se ha sentido súper cómoda*[240]*:*

> de hecho el venir aquí y tener a (…) la directora que te venga con una sonrisa y que te diga: `¡qué bien Laura que estés aquí! ¡Qué bien que te haya tocado nuestro colegio!´. ¡Tú ya vienes con ganas! Que la gente te sonría, que la gente (…) te valore ¿no?, tu trabajo, tu esfuerzo… Pues yo… sí que es verdad que vienes con un poco de decir: ¡ostras, un cambio! Voy a ser tutora, empiezo en un cole nuevo donde había estado en prácticas, pero no dejo de ser la nueva. (Ec. Laura)

A pesar de ser «la nueva», Laura nunca sintió que le *hicieran el vacío*:

> (…) justamente el año cuando yo entré también vinieron muchos profesores nuevos, este año también y el anterior en que yo vine también vinieron profes nuevos. Entonces al final pues todos te acogen, todos vienen de primeras y te saludan y se interesan por conocerte. Aquí creo que no se hace el vacío a nadie, es una cosa súper curiosa, la gente de práctica lo comenta, los chicos de práctica y chicas, te lo dicen: `¡es que acullen molt bé! O sea, acogéis muy bien a los alumnos de prácticas´. (Ec. Laura)

Así como Laura se sintió muy bien acogida, también ella intenta hacerlo con cada persona nueva que llega a la escuela, especialmente con las maestras y maestros nuevos, para que no sientan que están solos y puedan ganar confianza:

> Aquí desde el principio cuando llegaron los profesores nuevos ya les dijimos que en ningún momento se van a sentir solos (…). Bueno, ya se pone en pre aviso de todo esto, de que no se van a sentir solos, de que no se agobie: `esto, de los grupos interactivos, si es nuevo para vosotros no os preocupéis, no vais a estar solos en la clase, los vamos a ayudar ¿no?´. Entonces yo creo que todo eso te da un poco de confianza, si eres nuevo ya te da confianza, de decir… vale, que no cunda el pánico vamos a seguir pa' delante (…) (Ec. Laura)

3.3.3.1. La importancia de la paralela

Cuando Laura se integra oficialmente como maestra de esta escuela tampoco se sintió sola, fue muy grato para ella contar con una maestra paralela a quien *cogió como referente y de quien aprendió un montón*[241] como me cuenta. Su paralela, Isabel, desde el primer momento la acogió y le acompañó en su inserción, especialmente considerando que Laura hasta el momento nunca había asumido la responsabilidad de ser tutora de una clase.

Es evidente que el peso que puede haber sentido Laura era bastante alto. No obstante, contar con Isabel fue para ella realmente importante; sentía que su paralela *propiciaba que ella tirara y tirara*[242]*,* tanto así que Laura considera que todo ese primer año junto a ella en esta escuela fue como estar de prácticas, pues Isabel siempre estuvo allí junto a ella, acompañándola, orientándola, generando espacios para que ambas aportaran:

---

[240] Ec. Laura
[241] Ec. Laura
[242] Ec. Laura

> ya te digo [que] del año pasado [aprendí] de Isabel un montón, montón. Y… Isabel, a pesar de que lleve poquitos años aquí, tiene una creatividad y tiene unas ganas y tiene [eso] que te lo transmite ¿no? Y yo, el año pasado, me sentí súper acogida desde el minuto uno que llegué; con ella fue como: `¡guaaa! ¡Me lo está poniendo súper fácil para que yo tire, tire y tire!´. (Ec. Laura)

3.3.3.2. Trabajo en equipo

Laura se dio cuenta que en esta escuela se trabajaba muchísimo en equipo. Aunque no solo por parte del claustro, es algo que también veía en las niñas y niños; el trabajo en equipo estaba muy presente en las relaciones que daban vida a la escuela, o sea, *gracias a las aportaciones de cada una y uno*, como expresa Laura, *es posible llegar a algo más grande o mejor*[243]. Esto lo manifiesta explícitamente en la tertulia dialógica que tuvimos en relación a la película «Una pastelería en Tokio»:

> La película hace mucha referencia al trabajo en equipo que es como trabajamos muchísimo en el cole, tanto en Grupos Interactivos con los niños como nosotros después en las reuniones de coordinación y demás.
>
> Además en la peli se ve claramente que el hombre era muy bueno haciendo la masa de los dorayaki y la mujer era buena haciendo la pasta de judías, ¿no? Uno complementa al otro y al final el trabajo en equipo se trata de eso ¿no? De que cada uno pone su granito de arena y puedes llegar a algo mejor, de mejor calidad. Y bueno, una parte de la educación también se basa en eso, que con las aportaciones de todos llegamos a algo más grande. (TPDo, Laura)

Si bien en esta escuela, se organizan los horarios para que las maestras y maestros cuenten con tiempo y espacio para reunirse, especialmente con las compañeras y compañeros de ciclo, Laura me cuenta que entre ellas y ellos surge la necesidad de compartir experiencias e ideas, de estar comunicados, yendo más allá de la organización de ciclos. Así es como ya han realizado algunos encuentros entre ciclos:

> Ayer hicimos un inter ciclo y hace dos semanas hicimos otro con los de ciclos superior. O sea que también compartimos experiencias, a nivel de toda la escuela compartimos un montón de cosas entre ciclo medio y ciclo inicial; y ciclo superior de vez en cuando nos reunimos para hablar de cosas que hacemos y compartir… recursos. (…) Lo que compartimos ayer era lo del google classroom, hicimos un pequeño cursillo con un profe de sexto que se ofreció de voluntario para, a un grupito de maestros, explicarnos el funcionamiento de cómo trabajaban ellos con el google classroom para después, nosotros, poder aplicarlo en nuestro ciclo, por ejemplo. (TPDo, Laura)

Al contarme esto, Laura me reitera que esta necesidad de reunirse y compartir con las maestras y maestros de otros ciclos es algo que emana de ellas y ellos mismos, no una medida que venga dada desde la dirección del centro escolar, por el contrario, surge totalmente voluntario:

> Eso lo decidimos nosotros, no nos lo pone el equipo directivo… (…) [Haciendo referencia al inter ciclo mencionado en el párrafo anterior] Es una propuesta del

[243] TPDo. Laura

> Luis, coordinador de ciclo superior, y yo. Hemos hablado y hemos dicho: `Hay que hacer un inter ciclo para comunicarnos un poco lo que hacemos y tal. ¡Venga, genial! Ponemos fecha y los profesores vienen´.
>
> Hicimos el primer inter ciclo; este profesor dijo que se ofrecía voluntario para explicar esto [sobre el uso de classroom y sus ventajas para el trabajo con las niñas y niños]. ¡Genial, hacemos otro! Ahora haremos otro seguramente para que nos expliquen un curso que hicieron de temas de informática, pues quizá también hacemos otro para que nos hagan el traspaso (…).
>
> Pero es algo voluntario, podríamos estar cada uno en sus clases programando y no compartiendo nada y ya. Pero no, se fomenta que se pueda compartir, de hecho creo que es un beneficio que a todos nos viene bien, que se compartan recursos, al final es aprendizaje para todos (…). [Porque] necesitas a esa persona… dices `compartirlo todo, ¿qué opinas?… no sé; llegar a acuerdos conjuntos. Aquí no se decide nada solo, tú solo no decides nada, todo se comparte. (Ec. Laura)

Laura ve en el trabajo en equipo, en el compartir experiencias y en las decisiones tomadas conjuntamente una fuente valiosa de aprendizaje para todas las maestras y maestros. Ella, en su rol de coordinadora, en conjunto con el maestro coordinador de ciclo superior acordaron un inter ciclo y no solo ella y él lo valoraron positivamente después de haberlo realizado, es algo que también Helena valoró y me comentó. Es una instancia que permite que cada maestra y maestro pueda aportar a la otra y el otro, ya que, como he podido ir dándome cuenta, en esta escuela pensarse como maestra y maestro es pensarse como colectivo, no se piensa en el aislamiento, sino siempre en relación a quien tengo a mi lado y en relación al colectivo del cual se forma parte.

3.3.3.3. Compartir el aula con más adultos

Al integrarse oficialmente como maestra de esta escuela, otro aspecto que llamó la atención de Laura es que aquí las tutoras y tutores no estaban solos en el aula, sino que la compartían con más adultos, particularmente en las clases organizadas con «Grupos Interactivos». En realidad, esto no llamó tanto su atención porque ya en el máster le habían hablado de esto y ella misma había participado como voluntaria y como estudiante en práctica acompañando en aquellas clases a Helena. Lo que sí cambió o llamó su atención es que estando ella en el papel de tutora, el compartir aula con otras adultas y adultos lo estaba viviendo, al comienzo, con mucha inseguridad y este sentir poco a poco fue transformándose: "*era la primera vez que hacía de tutora en tercero… y que tuviera gente en la clase era como: `¡Ostras! A ver si no lo voy a hacer bien…´*"[244].

- Un poquito de aquí, un poquito de allá

A pesar de ser algo chocante al inicio, Laura me cuenta que le ayudó el compartir aula con otras personas:

> es que yo realmente cuando empecé el año pasado como tutora, el primer año de tutora, a mí me ayudó un montón que entrara gente a la clase (…) Al principio

[244] Ec. Laura

> puede ser un poco chocante porque no estás acostumbrado a tener tanta gente en la clase, cuatro o cinco personas [adultas] en la clase. Y tú ahí, explicando a los niños estás delante, pero al principio es un poco… ¡ostras! ¿Da corte no? Al principio y más si tienes al cap d'studis, a tu coordinadora. Y el año pasado pues… ya mi coordinadora te hace decir: `¡ostia! Parece que me estén aquí evaluando, ¿sabes?´. Y en parte también es como que te evalúan un poco ¿no? Porque si lo haces bien o no haces bien también te lo podrán decir. Y claro, al principio choca o te cortas, pero después… ¡es que va fluyendo y no te das cuenta! Y esta manera de trabajar pues es súper buena, yo encuentro que es súper buena y aprendes, ¡como profesor aprendes un montón! (Ec. Laura)

No solo para Laura, tanto para mí y para muchas otras personas que se acercan a esta escuela es una sorpresa ver que en una misma clase puede haber cuatro o cinco personas adultas acompañando la educación de las niñas y niños. Claramente es muy distinto ser alguien que se incorpora a la clase para colaborar con la tarea de la tutora o tutor, que ser la misma tutora o tutor quien recibe a otras colaboradoras o colaboradores, más aún si es la primera vez que se tiene la oportunidad de ello.

Además del jefe de estudios y su coordinadora de ciclo, a la clase de la cual Laura era tutora, también entraron otras compañeras y compañeros de trabajo, así como voluntarias y voluntarios, tal como lo fue ella tiempo atrás. O sea, la acompañaban también estudiantes de profesorado en práctica, miembros de las familias de la escuela y otras personas interesadas en conocer y colaborar con el proyecto de la escuela. Entre todas esas personas, Laura destaca especialmente la importancia que tuvo para ella el compartir el aula con sus compañeras y compañeros de trabajo, sobre todo con las que compartían ciclo. No solo ella las y los recibía en su aula, sino que también ella entraba a las clases de otras tutoras y tutores y reconoce que de eso *aprendía un montón*[245]; ya que

> cogía ideas de Isabel, cogía ideas de Helena (…) y… no sé, vas haciendo un recollit, vas cogiendo de todos un poquito de lo que te gusta, de cada uno y eso está muy bien y a mí me sirvió (…). Creo que incorporé un montón de cosas de Isabel, ¡sí! Yo cada cosa que veía que me gustaba… ¡Lo del «ramadasa»[246] que hacemos en las clases!, esto lo aplicó la coordinadora que teníamos el año pasado, [que en estos momentos] está de baja y yo en mi clase lo aplicaba cada día; Isabel lo aplicaba también y muchas estrategias del día a día… Es que yo creo que inconscientemente las hago pero son de Isabel, como lo que decían hoy del «súper bé», ¡yo también digo «¡súper bé!» a los niños, siempre![247] (…). Y no sé, yo creo que

[245] Ec. Laura

[246] Cada vez que las niñas y niños finalizaban su tiempo libre en el patio y regresaban a las aulas, tanto Isabel como Alberto (este año) proyectaban un audio en volumen alto: el mantra RaMaDaSa de Snatam Kaur (ver en https://www.youtube.com/watch?v=kYivP3gedCo&ab_channel=noalek). Las niñas y los niños al oírlo, adoptaban una postura corporal cómoda, cerraban los ojos y con sus manos reunidas palmo con palmo a la altura del pecho, en sintonía con el mantra, eran alzadas lentamente y las abrían a la altura de la cabeza formando un círculo con ellas. Repetían este mantra unas cinco o seis veces, con lo cual el nivel de agitación con el que venían del patio bajaba paulatina y considerablemente con este ejercicio. Esto lo pude ver y vivenciar (ya que también realizaba el ejercicio) cuando acudía de voluntaria tanto a la clase de Alberto como a la de Isabel y, por lo que me cuenta Laura, es algo que la coordinadora hacía y tanto Isabel como Laura adoptaron para poder hacerlo también con las niñas y niños de las cuales eran tutoras.

[247] En Isabel es frecuente estimular a las niñas y niños diciéndoles *«¡súper bé!»* cuando ellas y ellos les muestran sus ejercicios resueltos o cada vez que Isabel aprecia un avance. Justamente el día

> inconscientemente he ido cogiendo cositas pues de ellos, ¡sin darme cuenta ehh!, las he ido interiorizando sin darme cuenta, pero al final te hacen aprender. (Ec. Laura)

Intentando indagar más en eso que de Helena e Isabel ella ha podido ir cogiendo, Laura no solo hace mención a aspectos que se evidencian fácilmente como el ejercicio del «*ramadasa»* y el reconocimiento del trabajo bien hecho de Isabel con su *«¡súper bé!»* o el enérgico *«¡bon día!»* de Helena. Sino que compartir aula con ellas le ha permitido darse cuenta de algo un poco más sutil: *"yo creo que tanto una como la otra son capaces de tener a los niños ahí y sacarles lo mejor",* o sea, compartir aula con sus compañeras le permite poner atención en las relaciones que cada una construye con las niñas y niños de la clase.

Cada vez que Laura habla de esta relación de aprendiz que ha tenido junto a Helena e Isabel, Laura sonríe y se muestra feliz de haber vivido aquello. En otra oportunidad hacía referencia a esta relación de aprendiz destacando otro aspecto, que es el dejarse aprender por las personas adultas, por el reconocimiento de su trayectoria:

> A veces tanto por ser joven o ser más mayor o tener una edad que diga que es como que estás a punto de jubilarte o como que ya no estás en edad de trabajo, a veces las personas te llegan a infravalorar en el trabajo (…).
>
> Está bien dejarse llevar por estas personas que tienen un montón de experiencia y muchos años trabajando en colegios. Y yo me acordé de Helena y yo me sentí identificada porque cuando yo entré comencé haciendo práctica e hice prácticas con Helena y a mí la experiencia de Helena me sirvió para aprender y yo cogí cositas que me gustaban y me llevó a aprender.
>
> Y después cuando ya entré como profe unos años después estuve de paralela con Isabel. Pues para mí ese año, fue de estar aprendiendo y también empaparme de un montón de cosas; yo era novata, yo estaba ahí en un curso de tercero y era como ¡ostras, me ponen de tutora! Y bueno, al final dices,: `es que hay que dejarse aprender también por los demás, por los que tienen más experiencia y al revés también ¿no?´. Porque yo creo que es eso, que cada uno tiene cosas que aportar y al final es ir cogiendo un poquito de todos y haces ahí una poción y pues… ¡magia! (ríe). (TPDo, Laura)

Este es un aspecto en el que deseo detenerme de Laura porque tiene mucho de símil con lo que Helena me contaba acerca de su llegada a esta escuela. Laura desde el primer momento tuvo siempre una actitud de apertura a aprender, de dejarse aprender y, para bien, contó con personas que le ayudaron en su andar, se sintió valorada, apoyada y no juzgada.

- Y me di cuenta que vienen a ayudar

Si bien para Laura en un comienzo fue difícil interactuar con tantas y diferentes personas que entraban al aula, con el paso del tiempo se dio cuenta que "*la gente que entraba venía a ayudar, no venía a hacer un examen o no venía a valorarme si lo hacía bien o si no lo hacía*

jueves en que conversamos con Laura, un rato antes habían realizado la habitual reunión de coordinación de ciclo medio y entre risas se decían entre ellas y él *«¡súper bé!»,* haciendo referencia a esta costumbre de Isabel.

bien o cualquier cosa"[248]. Y fue entendiendo que de esa manera era posible llevar a cabo el proyecto educativo de la escuela: "*entonces es la manera que trabajamos aquí, si no lo hacemos así no podemos trabajar"*[249]*.*

Otro aspecto al que hace mención Laura es la continua explicación que vive haciendo a otras y otros sobre el ejercicio de su oficio, a la que también se ha ido habituando:

> Es que ¿sabes qué pasa? Que en el día a día participan tantas personas, cada día, pues a mí me vienen a ver agente de tertulias, nos vienen a ver como tutores en grupos interactivos, gente de otros colegios… Luego te preguntan: `¿cómo hacéis esto?, ¿cómo hacéis lo otro?´ Y tenéis pequeñas reuniones con diferentes personas en el día a día que vienen de otros colegios, al final yo creo que estamos muy acostumbrados a que nos venga a ver la gente (risas), a que nos vengan a escuchar, a que nos vengan a ver qué es lo que hacemos. (Ec. Laura)

Por lo anterior es que cuando Matèu les planteó al ciclo mi eventual presencia en sus reuniones de coordinación, nadie se negó, al contrario:

> Bueno, Matèu nos comentó que venía una persona de la Universidad que estaba haciendo un doctorado y que quería pues estar en nuestros ciclos para ver qué es lo que hablábamos. O sea, pues a mí me pareció como: `bueno, pues vale, o sea (…) realmente no pensé en nada, es decir, pues vale, que venga, lo vemos, nos comenta qué es lo que quiere hacer y valoramos.
>
> Pero (…) no tuvimos que pensar demasiado en: `¡ostras, pues nos va a suponer una complicación!; ¡ostras, vamos a tener que retener o no decir según qué cosas!´. No, yo creo que fue todo bastante fluido y Matèu nos lo dijo y todos aceptamos, de hecho, no me lo propusieron a mí nada más, nos lo comentaron a nivel de ciclo. (Ec. Laura)

Esa sensación de inseguridad que en un comienzo sentía Laura cuando alguien iba a entrar en su espacio, fue transformándose, ya no sentía inseguridad, no sentía temor de lo que podría suponer su presencia allí, sino que era recibida bajo la convicción que esa persona algo tiene para aportar al grupo, así como también el grupo tiene para aportar a esa persona. O sea, estas relaciones partían desde la valoración y/o reconocimiento del trabajo de la otra u otro y no desde el juicio y/o prejuicio. Me resuenan las palabras de Helena cuando me decía que esta escuela, al ser abierta, invita tanto a maestras como a maestros a abrir también la mente.

3.3.3.4. Creer, el poder de la pasión y las altas expectativas

Cuando Laura trabajó en la escuela pública anterior a llegar a esta, se encontraba en la incómoda paradoja de estar ejerciendo su oficio mediante prácticas que la hacían transitar una constante contradicción. Ella estaba convencida que separar a las niñas y niños de sus compañeras y compañeros, para realizar refuerzos, no era la mejor manera para que ellas y ellos pudieran avanzar en su proceso educativo. Al hacerlo, ni ella era feliz con lo que hacía ni veía feliz a las niñas y niños.

[248] Ec. Laura
[249] Ec. Laura

En la actual escuela, sin embargo, algo hacía de su oficio y su permanencia algo feliz. Laura destaca la importancia de ese algo que ha podido evidenciar aquí, que es creer en lo que se hace y tener pasión por lo que se hace. Afirma que creer en aquello es fundamental para que las cosas salgan bien, de lo contrario, difícilmente, se haga lo que se haga, aquello no saldrá bien:

> Cuando crees en algo y le pones pasión pues consigues que salga bien, y esto pasa también con los niños. En nuestro caso, en el colegio en donde trabajamos, que es una «Comunidad de Aprendizaje», si no crees en el proyecto que llevamos a cabo y si no crees que los «Grupos Interactivos» realmente funcionan y son inclusivos y todo lo que viene por detrás, esos «Grupos Interactivos» no van a salir bien y seguro que no van a ir bien por mucho que hagas lo que hagas. Pero tienes que creértelo y tienes que poner pasión en las cosas para que salgan bien, si no es imposible. (TPDo, Laura)

En esta escuela, Laura no solo pudo evidenciar que todo aquello de lo cual le hablaron en su máster sobre la inclusión era posible, sino que ha podido ir viendo los frutos que esta forma de entenderla y de vivirla va dando en las niñas y niños. Esto ha hecho que con mayor fuerza crea en el proyecto educativo de la escuela, crea en lo que como maestra hace día a día por la educación de las y los estudiantes y, especialmente, que se sienta feliz por la labor educativa que a nivel personal y como colectivo hacen. Laura me cuenta:

> [en la escuela anterior, donde sacaba a las niñas y niños del aula para hacer reforzamiento] yo no me sentía tampoco feliz como estoy aquí. (…) pero la satisfacción de ver aquí al alumno en tercero, estos alumnos[250] que están aprendiendo a leer, es como increíble, yo los veo… y esto… es como que me genera un montón de felicidad. (Ec. Laura)

Me cuenta también que esta forma de entender y vivir la inclusión se basa en la creencia de que todas las niñas y niños pueden aprender, es decir, en las altas expectativas, esto

> Es algo que tenemos súper en cuenta, el tema de las altas expectativas, el no pensar en que un niño no va a poder llegar aquí, no. (…) Es algo que decimos mucho en el cole, (…) un montón (…). Yo siempre lo pienso: `altas expectativas. Oye, ¡hasta dónde lleguen! Pero no vamos a rebajar el nivel nunca´.
>
> En cambio en otros colegios donde se les saca fuera, se les está bajando el nivel. Se les está haciendo cosas por debajo de sus posibilidades tal vez y no lo sabes. (…) Y no lo dejan avanzar. (…) Y esto, a nivel del cole, (…) lo hablamos un montón, lo de las altas expectativas. (Ec. Laura)

Me cuenta que un caso que llamó mucho su atención y le marcó porque le permitió evidenciar la eficacia que tenía una de las estrategias basadas precisamente en las altas expectativas fue en relación a la acogida de estudiantes extranjeros mediante la inmersión, es decir, que no se le separaba en otra aula para ello, sino que se llevaba a cabo natural y diariamente en su misma aula en conjunto con sus compañeros y compañeras de clase:

[250] Aquí Laura se refiere especialmente a los niños y niñas que presentan mayor dificultad para leer y que en otras escuelas generalmente los sacan de las aulas ordinarias para realizar algún reforzamiento separadas y separados de su grupo clase.

Mira, yo cuando el año pasado estuve de tutora, lo del tema del aula d'acollida ya me había quedado claro que aquí era dentro del aula, pero a mí me permitió demostrar la eficacia que tenía eso. Es que me vino un niño de Venezuela que sabía castellano pero no sabía nada de catalán y entró en el aula el primer día y yo hablándole catalán. Yo le decía: `bueno, si alguna cosa no entiendes me lo dices´, en castellano se lo decía. O, a veces, en la clase lo traducía un poquito, pero no todo; intentaba que las cosas que sabía que a lo mejor no me iba a entender o que era necesario que me entendiera bien (…) lo decía (…) en catalán y luego en castellano, para Albert[251].

Y lo fuerte que… fue en un mes, en menos de un mes yo creo, o un mes, ¡este niño entendía todo lo que yo le decía en catalán! O sea yo, me echaba las manos a la cabeza, alucinaba y se lo decía: `Porque… ¿Tú te das cuenta que todo lo que te estoy diciendo lo entiendes? Sí, sí, sí [respondía el niño] ´. No lo hablaba todavía [el catalán], pero entendía todo. Y luego fue… no sé, fue muy fuerte, o sea, a mí me encantó la experiencia de decir: `¡No me lo creo!´.

Es increíble cómo a este niño desde el primer día se le ha hablado catalán, no se le ha excluido del aula en ningún momento. Que cuando vienen de fuera, pues claro, son niños que ya han sufrido un cambio, encima vienen aquí y los vas a segregar y los vas a excluir del aula cuando lo que interesa es que estén incluidos y que se sientan que son nuevos en el cole, ¡pero que se sientan parte del grupo! Y cuando vi que en un mes ya entendía casi todo el catalán, ¡yo flipé!

Luego… ahora lleva un año aquí y habla un montón el catalán; de hecho, cuando entra a los «Grupos Interactivos» con Alberto, que al final de los grupos levantan la mano y opinan, a algunos se les escapa hablar en castellano, Albert desde primeras te habla en catalán y te hace las frases en catalán. El otro día le felicité: `mira, ¡molt bé Albert! Eres una de las personas que desde primeras comienzas a hacer las frases en catalán y eso que nada más llevas un año aquí´. Un año y medio ahora, bueno… ¡alucinante!

Entonces, claro, te das cuenta de que es real esto, de que se puede. Bueno, pues esto es una de las cosas que me hizo cambiar la mirada de decir: ` ¡Aula de acogida!, ¿para qué? No es necesaria´. Realmente pienso que no es necesaria y con niños que a lo mejor no sepan castellano, ni catalán pues lo mismo. Al final tú cuando vas a un país nuevo y aprendes un idioma es cuando te metes allí de pleno y que sí que necesitas un poquito de ayuda, ¡pero bueno!, ya estamos nosotros también pues para… ¡yo qué sé!, traductores si no supieran el catalán y el castellano, pues ya intentaríamos ayudar con traductores o no.

Pero siempre acoger al niño; yo creo que eso, si los niños están felices y demás es cuando realmente pueden aprender… Cuando tú les das ese… ¿acollida?, ese acoge, ¿cómo se dice? [en castellano, ya que en catalán lo tiene muy claro] Acolli… Acolliment, acollida, acogida, ehh… Entonces, en eso sí que cambié la mirada ya completamente, ¡es que no es necesaria el aula de acollida! (Ec. Laura)

Esto que Laura me cuenta sobre el cambio de mirada en relación a la acogida de las niñas y niños que recién se integran a la escuela, es algo que también el profesor de inglés me

[251] Nombre ficticio.

había comentado con anterioridad. Él se incorporó a comienzos del curso escolar 2019-2020 y me decía que por el ejercicio del oficio de maestro en otras escuelas, tenía la creencia de que las aulas de acogida eran necesarias y que toda niña o niño nuevo debía pasar por allí. Pero que en esta escuela se ha encontrado con que no hay aula de acogida, sino que se hace inmersión diaria y ve que realmente no es necesaria esta aula especial para acoger, que las mismas compañeras y compañeros se encargan de ello.

Laura me comenta que si bien, al llegar a esta escuela, ha cambiado bastante su mirada sobre la inclusión en relación a la acogida de las niñas y niños que recién se integran, respecto a la inclusión de aquellas y aquellos con mayores dificultades para aprender tiene sus dudas.

El curso escolar 2019-2020, profesionalmente, a Laura se le presentaron dos nuevas tareas. Como la coordinadora del curso anterior estaba de baja por maternidad, a ella le encomendaron la tarea de coordinación del ciclo; además, encargarse de las tertulias literarias dialógicas de las niñas y niños de tercero y cuarto de primaria.

En varias oportunidades ella comentaba que era muy joven o, más bien, muy novata en su tarea de coordinadora, de alguna manera manifestaba sus inseguridades. Pero se encontró con un ciclo que la apoyaba y reconocía su potencial sin distinción. A su vez, se encontró con un equipo directivo que reconoció el compromiso con el proyecto educativo de la escuela y confió en ella para asumir ambas responsabilidades. Recuerdo que cuando le pedí a Matèu que para realizar la tesis, necesitaría participar en reuniones de algún ciclo, él sin dudar me recomendó el ciclo medio. Destacó que había dos maestras muy comprometidas que llevaban algunos años en la escuela, que la coordinadora era una persona que se había empapado mucho con el proyecto y creía en él y, además, este año se incorporarían una maestra y un maestro que eran nuevos, pero que –a diferencia de otros años- ellos pudieron entrevistar y seleccionar así que si estaban aquí era porque ya conocían el proyecto y tenían ganas de poder ser parte de este. En ese momento recuerdo haber pensado que Matèu creía mucho en el potencial del grupo, hablaba muy animado del ciclo.

Por lo anterior, me queda claro que las altas expectativas o la convicción de que cada personas es capaz, no es una creencia que en esta escuela se viva solo en relación a las niñas y niños, sino que es extensible a otras adultas y adultos como a las maestras y los maestros.

Como maestra tertuliana, Laura aquí tuvo la oportunidad de vivir con las niñas y niños el encuentro mediado directamente por la lectura de clásicos de la literatura, pero en esto me detendré cuando haga referencia específicamente a las tertulias en la escuela.

3.3.3.5. ¿Qué permite que tú crezcas en esta escuela?

Cuando le pregunto a Laura qué en esta escuela posibilita que ella continúe creciendo, destaca dos aspectos. Uno de ellos es el papel de las interacciones: "*con las interacciones aprendemos. Entonces, yo al interactuar esto con otra persona estoy haciendo que esa*

persona piense: `¡ostras!, ¡pues yo también sería capaz!´. (…) es una manera de retroalimentarse también"[252]

El otro aspecto que Laura destaca es que: *"Tal y como actuamos en el cole nosotros* [las maestras y maestros]*, actuamos después en la clase con los niños"*[253]*.* Cuando señala este segundo aspecto siento que pone en palabras algo que hace un tiempo intuía y venía siguiéndole el rastro. Cuando comencé a asistir a esta escuela, sentí que existía una correspondencia entre la acogida que tuve por parte del claustro y, en general, de la gran mayoría de las adultas y adultos con quienes interactuaba, y la acogida en las aulas por parte de las niñas y niños; existía una correspondencia en la atmósfera que respiraba tanto dentro como fuera de las aulas, una correspondencia entre aquello que vivían las maestras y maestros en la escuela y aquello que posibilitaban para que las niñas y niños vivieran en su trayecto educativo. Laura me lo explica comentándome que:

> Creo que en eso (…) se complementa súper bien. Nosotros trabajamos, de hecho, igual como hacemos después con los niños, porque hacemos grupos interactivos. Yo a veces pienso: `estamos aquí dialogando, estamos llegando a un consenso como queremos que los niños hagan después… y hacemos tertulias igual que ellos´.
>
> Ayer una niña me decía: `el otro día os vi haciendo tertulias´. Y digo: `es que nosotros también hacemos tertulias´. Y me vieron esta libreta y me dice: `¿esta es tu libreta de tertulias?, ¿aquí te apuntas tú las frases que lees? (ambas reímos). Digo: `no, esta precisamente no, pero también tenemos un libro que no sé qué…´.
>
> Al final también los niños ven; esto es muy bueno porque los niños ven que trabajamos de igual manera que lo hacen ellos. (Ec. Laura)

Al igual que Helena, Laura me muestra otro abanico de vivencias que acontecen en esta escuela y que así como a ella, pueden posibilitarle continuar creciendo en el ejercicio del oficio docente. También ella destaca como un aspecto esencial la permanente condición de aprendiz como maestra y maestro, pero no enfocada a esa que los vuelve poco conocedores del oficio, carente de saberes y, por lo tanto, dependientes de actividades formativas externas, sino de esa condición de aprendiz más genuina en cuanto seres humanos en relación, para ella es esencial dejarse aprender por otras profesoras y profesores con más experiencia y más años de vida; valorar el camino recorrido por otras y otros para aprender de este.

Si para Laura el dejarse aprender por otras y otros es tan importante, entonces resulta fácil comprender que valore tanto las interacciones como un rasgo que posibilita el crecimiento personal y profesional. Esto es algo que precisamente encontró en esta escuela, una amplia gama de posibilidades de interactuar con distintas personas y razones diversas. En esta escuela ha podido interactuar con estudiantes en prácticas, maestras y maestros de otras escuelas con deseos de conocer más acerca de la Comunidades de Aprendizaje, de alguna Actuación Educativas de Éxito en particular u otros ámbitos; con maestras, maestros u otros profesionales realizando estudios de postgrado que buscan desarrollar algún proyecto o mirar para conocer más acerca de algún ámbito relacionado a sus estudios; con familias que desean acompañar a las y los estudiantes de las cuales son responsable y a su clase; con otras voluntarias y voluntarios que desean participar y

[252] Ec. Laura
[253] Ec. Laura

aprender de esta escuela; con las mismas niñas y niños de la clase en procesos educativos donde prime el diálogo y la reflexión a partir de diversas obras de la humanidad, etc. Con esta amplia gama de interacciones se amplía bastante las posibilidades de retroalimentar su propio ejercicio, sea por la valoración que otras y otros hagan de este, sea porque al contar constantemente lo que se hace contribuye a mirar cada vez el propio ejercicio o sea porque algo de estas personas mueve o no en Laura.

Esta escuela posibilita que también entre las mismas maestras y maestros, incluido el equipo directivo, se acompañen. Desde la misma acogida donde se tiene una disposición abierta y libre de juicios para responder a las preguntas e inquietudes que puedan surgir, especialmente de quien recién se integra; hasta el acompañamiento cotidiano y el trabajo en equipo conjuntamente con las maestras paralelas y las maestras y maestros de ciclo. Como dice Laura, esto posibilita que den ganas de asistir al trabajo.

En esta escuela las maestras y maestros comparten aula pudieron aprender las unas de las otras y otros; también poseen la autonomía necesaria para organizarse en aspectos que requieren para mejorar el ejercicio de su oficio y, especialmente, las maestras y maestros tienen la oportunidad de vivir en piel propia aquello que desean que vivan las y los estudiantes.

3.4. Relato maestra Neus

3.4.1. Un intento de presentación

Neus es una maestra de 56 años, de trato dulce y de sonrisa bondadosa, de esas que se expresan con especial profundidad por medio de los ojos. Es también una maestra muy atenta a lo que acontece a su alrededor, que no deja de escuchar y sorprenderse ante los lenguajes de la vida. Para ello deja fluir su intuición, especialmente si del lenguaje del cuerpo y del entorno se trata; no los ignora, sino que se dispone a escucharlos y a atenderlos.

Neus en catalán, Nieve en castellano. Nieve: suaves copos que, en complicidad con el viento, en una «balada coordinada»[254] caen delicadamente hasta posarse unos con otros formando, juntos, un manto que todo lo cubre. Así, tras esa balada, el gris de la ciudad, el marrón del desierto o el verde del campo sutilmente van cubriéndose de un frío blanco. No han dejado de estar, pero están de otro modo.

Neus tiene una inclinación especial por esas baladas coordinadas, especialmente en el ámbito profesional: *"Me gusta trabajar en equipo y esta profesión me da la oportunidad de hacerlo"*[255]. Durante el tiempo que acompañé al grupo y que conversé con Neus, en reiteradas ocasiones hacía alusión a la importancia de las relaciones en el lugar de trabajo, más concretamente, a unas relaciones sanas. Para ella es esencial que estas relaciones no se basen en una lucha de poderes, sino en generar equipos en los cuales las personas puedan apoyarse mutuamente no solo en lo que respecta a las tareas de índole más técnicas, sino también en aquellas situaciones tan humanas como lo puede ser el apoyar

[254] Expresión tomada prestada de Carson, Rachel (2012). "El sentido del asombro". Ediciones Encuentro: Madrid, p. 36.
[255] Pp. Neus

cuando alguien atraviesa momentos difíciles en su vida. Trabajar en equipo le permite a Neus estar en la escuela de otro modo, le permite bienestar, o sea, un bien-estar.

Neus se define como una mujer *"optimista, alegre (…),* [que] s*iempre encuentro el lado positivo a las cosas, incluso en los malos momentos"*[256] y que le "*gusta aportar estos aspectos a los que me rodean"*[257]*.* También sus compañeras y compañero reconocen en Neus esa alegría y disposición a aportar a quienes con ella se relacionan:

> nos aporta un punto de ternura y pasión por lo que hace. Ella está muy contenta de haber venido a trabajar a este colegio, trabaja con ganas, todo lo hace fácil y cuando las personas nos lo ponemos fácil entre nosotros es mucho más agradable venir a trabajar"[258], "aporta muy buen humor y nos ayuda a relativizar"[259], "es su primer año en la escuela pero con su buen hacer y constante trabajo [y su:] `¡ya voy!", resulta muy fácil trabajar a su lado"[260].

Cuando comencé a participar de las reuniones del ciclo, podía percibir que Neus durante las primeras semanas permanecía más en silencio, su participación especialmente consistía en observar y escuchar; poco a poco fue interviniendo manifestándose esa Neus que no solo lo pone fácil por su apertura a hacer las cosas y trabajar en equipo, sino también por la alegría puesta en su oficio, alegría expresada en la risas, las bromas, en su buen humor y en esa tendencia a ver el lado positivo de las cosas para no quedar estancados sin poder salir del charco. Ese estar, ese insertarse paulatinamente en un grupo, lejos de ser un actuar azaroso por parte de Neus, es el modo como ella se sitúa cuando llega a algún lugar nuevo:

> "No soy conformista pero tampoco me gusta llegar a un sitio nuevo y cuestionar las cosas, sino -en un primer momento- escuchar y aportar pero siempre respetando lo que ya se está haciendo" (Pp. Neus). Por ello, en "la primera fase, pues (…) bueno, yo me sitúo porque si tú no te sitúas no entenderás tampoco por qué se hace una cosa (…).
>
> Pero cuando conoces ese sitio, [dices:] `han llegado a esta idea porque antes les ha pasado esto y esto; por lo tanto, han decidido hacer esto así´. Porque a mí no me gusta cuando veo gente que llega a un sitio y está todo el día (…) con aquellas ideas de cambiar, de cambiar. Pues no, primero sitúate y luego ya aportarás. Primero me gusta eso… ser esponja. (Ec. Neus)

Neus reconoce también que esa primera fase de observación, de conocer y situarse en el nuevo lugar es parte de otro rasgo suyo: *"la capacidad y facilidad para adaptarme a nuevas situaciones, trabajos y compañeros/as"*[261] y que en gran parte fue desarrollando en un trabajo donde tuvo que viajar bastante y conocer muchas personas: *"los últimos años viajaba (…). Y eso me dio mucha visión de mundo… de conocer gente de muchos países"* [262]*.*

Así como la nieve que se posa sobre las superficies no discrimina apariencia alguna, tampoco Neus lo hace si de aprender ser trata. Como ella señala, de todo trata de buscar

[256] Pp. Neus
[257] Pp. Neus
[258] Pp. Laura
[259] Pp. Isabel
[260] Pp. Helena
[261] Pp. Neus
[262] Ec. Neus

algo positivo: "*me considero una persona muy esponja que de cada escuela he ido aprendiendo cosas que me han gustado y también he ido desterrando otras que no me gustan"*[263]. Pero especialmente se interesa por lo que pueda aprender de sus compañeras y compañeros con más años en el oficio, pues reconoce que ellas y ellos tienen mucho que aportar: *"yo siempre he valorado mucho lo que me aportan los compañeros, sobre todo los que se están jubilando o están a punto (…) yo valoro mucho la experiencia, sobre todo en este trabajo"*[264].

3.4.2. Un recorrido por su trayectoria laboral antes de la llegada a esta escuela

Corría el año 1986 cuando Neus finalizó su carrera de grado que la convertía oficialmente en maestra de infantil y primaria. Contrario a lo que se pueda esperar, su trayecto laboral más inmediato no lo desarrolló en las aulas ni en escuela alguna, sino en una empresa dermo-farmacéutica a la cual ingresó para permanecer durante seis meses; tiempo que luego se convirtió en la suma no menor de dieciocho años. De desempeñarse como administrativa, paulatinamente fue ascendiendo hasta ser miembro del departamento de exportación, lo que le significó tener que volar kilómetros, continuamente, hacia diversos países para asistir a reuniones con ejecutivos o, como señala ella, *con aquellos a quienes solemos considerar seres excepcionales, pero que en el día a día son como nosotros, otros humanos más como nosotros*[265].

Su salida de esa empresa tiene más de agraz que de dulce aunque, como suele hacer, consiguió darle la vuelta hasta encontrar lo bueno que este nuevo escenario le presentaba. Aun sabiendo que Neus estaba en planes para la llegada de su hija, o quizás justamente por ello, un mes antes de finalizar el año calendario le comunicaron el despido. No importaron los años en la empresa, ni lo bien valorado que había sido siempre su trabajo, ni importó la cohesión grupal con sus compañeros y compañeras de trabajo, al contrario, al parecer esa piña que habían logrado construir era vista como una amenaza por las jefaturas.

Sin ese trabajo demandante, que le exigía muchas horas extras y extensos desplazamientos geográficos, Neus consideró que para empezar de nuevo, luego de dieciocho o diecinueve años, era tiempo suficiente para sacar el título de maestra del cajón y ejercer su profesión, más aún con los planes familiares que le ocupaban en ese momento. Comprendió que de haber continuado en la empresa farmacéutica habría sido imposible compatibilizar los tiempos laborales con los tiempos de la crianza y que lo sucedido, por tanto, no era en vano, por algo había pasado.

Así como el fin de la etapa laboral anterior no fue fácil, tampoco lo fue su inserción al campo educativo. Las primeras sustituciones fueron para ser maestra de sexto de primaria; como afirma ella, aquellas clases eran *heavys*[266]. A pesar de lo difícil que eso pudiera resultarle se sentía agradecida de poder contar con un trabajo, sobre todo porque solía suceder que las sustituciones eran solo por un par de meses y luego, por algún motivo, terminaban prolongándose por todo el año escolar. Recuerda que justo el año en que su hija iba a ingresar a P3 para poder hacer uso del beneficio de la reducción laboral,

[263] Ec. Neus
[264] Ec. Neus
[265] Ec. Neus
[266] Ec. Neus

necesariamente debía contar con un nombramiento por el curso completo, pero -por la cercanía a su hogar- se había decidido por una sustitución de solo tres días en una escuela al lado de su casa con la esperanza que pronto algo mejor podía venir y, justamente, ese algo vino en los días próximos: la sustitución finalmente se prolongó por todo el curso escolar y, de esa manera, estuvo todo un año trabajando cerca de casa, lo cual le permitió compatibilizar el trabajo remunerado con los trabajos de cuidados, sobre todo la crianza de su hija.

3.4.2.1. La gran decisión

Después de años de sustitución, Neus al fin había logrado un poco de estabilidad con una vacante durante estos últimos años. Sin embargo, a pesar de ser una persona optimista, alegre, con alta capacidad de trabajo en equipo y una inclinación gustosa por aportar en cada lugar en el que trabajar, venía de una época en que ir a trabajar era algo cada vez más difícil. Como en otros tiempos, *ya no sentía que iba feliz a trabajar*[267].

Neus ya no podía con las guerras de poder entre colegas pares y/o directivos, con las personas que se les suele catalogar como tóxicas al dedicar una ingente cantidad de energía en cuestionarlo todo o tomarse atribuciones sobre decisiones que deben ser consensuadas en equipo, o con personas que creen que parar progresar o destacar deben pasar por encima de los y las demás, cargándoles para lograr sus objetivos (más adelante se hará referencia a este sentir).

Poco a poco Neus no solo fue perdiendo la alegría por el trabajo, sino que su cuerpo comenzó a manifestarle aquello mediante la enfermedad. Por ello se planteó la posibilidad de cambio de escuela recurriendo a las oposiciones, pero en poco tiempo se abrió a la posibilidad de buscar otra escuela sin esperar las oposiciones. Abrirse a este nuevo escenario no la eximía de sentir cierto temor a perder la estabilidad laboral y económica que le brindaba la actual vacante en la escuela donde trabajaba: *"fue arriesgarme porque (…) quedarme en un sitio a disgusto, pero teniendo el sueldo a decir: `bueno, me arriesgo´"*[268]. Luego de darle una vuelta, decide irse de este colegio y se lo comunica a una compañera de trabajo quien de inmediato le informó que había una escuela que tenía una vacante y estaban haciendo entrevistas para seleccionar a las nuevas maestras y maestros.

Neus aun estando en pleno proceso de preparación para las oposiciones y de baja por una bronquitis, sin dudarlo y arriesgando todo se contactó con la escuela, envió la documentación que solicitaban y asistió a la entrevista. Continuamente se preguntaba si estaba siendo cobarde al querer marcharse de este colegio o si, por el contrario, estaba siendo valiente:

> te sientes bien de ser valiente. Primero piensas: `¿eres valiente o eres cobarde porque te vas de allí?`. Y luego dije: `no, eres valiente porque, has dicho «apuesto por mejorar mi vida y mi profesión» y estoy contenta porque me ha salido muy bien. (Ec. Neus)

Para Neus cambiar de colegio no significaba solo un nuevo desplazamiento geográfico habitual de su cuerpo, sino que significaba, sobre todo, una decisión de vida: apostar por

[267] Ec. Neus
[268] Ec. Neus

mejorar su vida y su profesión. Su felicidad fue máxima el día que le informaron que a contar de septiembre comenzaba a ser parte de esta nueva escuela. Me comenta luego que, hasta el día de hoy, cada vez que se encuentra con su ex compañera de trabajo, quien le comunicó de la vacante, le recuerda que le ha arreglado la vida.

3.4.3. La llegada y su permanencia en esta escuela: fue como volver a nacer

Cuando Neus llega a este centro, se encontró con una escuela muy diferente a todas en las que había trabajado antes, incluso en detalles tan cotidianos como puede ser un hielo para los golpes. Y cree que esto, en conjunto con su propia capacidad adaptativa, permitió que le fuera fácil incorporarse a la escuela y adaptarse a toda una manera diferente de trabajar:

> a mí me fue fácil, creo porque era tan diferente (…). O sea el día a día aquí era tan diferente de todos los colegios que había estado que me era más fácil como (…) empezar de cero que [si] hubiera sido un colegio más parecido donde estaba. Es como diciendo: `bueno, acabo de nacer, llego aquí y bueno…´. Hasta hice la broma de que hasta cuando vas a buscar hielo para una herida te sacan aquel trozo de iceberg con una bolsa y me hizo gracia (…) diciendo: `¡es que aquí hasta esto es diferente!´.
>
> Porque en los colegios normalmente tienen aquello del gel… y yo sola me reía [Neus ríe al recordarlo y comentarlo] y digo: `¡es que hasta esto!´. Le dije a mi marido: `¡la última!, ¡es todo tan diferente que hasta el hielo de los chichones es diferente!´. Y [él] se partía de risa y cuando [le] explico cosas dice: `es que tu colegio, con las aventuras (…), ¡tu colegio es la bomba!´.
>
> Y eso que creo que me costó menos porque bueno pues, me era más fácil adaptarme a toda una manera de trabajar diferente. Pero bueno, era intenso porque, claro, que si la fila no sé qué, el trabajo interactivo… Pero bueno, yo siempre me he considerado muy camaleónica que me adapto. (Ec. Neus)

3.4.3.1. Compañeras y compañeros que aportan

Uno de los primeros aspectos que Neus destaca ser diferente a otras escuelas en las que había trabajado antes, y es algo a lo que también Laura hizo mención, es que aquí *"no me encuentro gente que me cuestione como en otros sitios que* [hay gente que] *siempre te quiere demostrar como que sabe más que tú."*[269]. Lo cual ha posibilitado que *"desde que estoy aquí, la Neus maestra, pues me siento como más segura de mí misma* [porque] *no lo aparento, pero soy insegura"* [270]. Como me contó luego, más que sentirse juzgada, Neus nota que en esta escuela las otras personas le hacen aportaciones que a ella le permiten crecer o mejorar como profesora y también como persona.

[269] Ec. Neus
[270] Ec. Neus

- Con las que compartir aula y aprender

Una instancia clave que a ella le ha permitido recibir aportaciones de otras personas es cuando recibe a otras maestras o maestros en su clase. A pesar de su inseguridad, que otras personas entren a su clase no ha significado un problema o un malestar para ella, ya que *"aquí no se me ha juzgado, entra gente a tu clase pero no te juzga, te aporta cosas, pero que lo transmite bien"*[271]. Un claro ejemplo de aquello lo encuentra en su coordinadora de ciclo, Laura. Así como Isabel se lo ponía fácil a Laura para que tirara y tirara, también ella se lo ponía fácil a Neus para que pudiera tirar:

> muy buena coordinadora, muy dialogante, profesional y siempre dispuesta a ayudar. Con mucha empatía, muy dulce. Nada invasiva cuando entra en mi aula. Me da buenos consejos y me ayuda a interiorizar la nueva manera de trabajar. (…) la Laura como coordinadora, ¡un súper diez! (Pp. Neus)

Para Neus, esta manera de trabajo compartido en las aulas tiene otro aspecto a favor; así como entran a su clase, también ella puede acudir a las clases de otras maestras y maestros, lo cual le permite rescatar maneras, gestos, prácticas de ellas y ellos:

> [aprendo al] ver a la otra persona (…). Cuando tú vas a hacer grupos a una clase dices: `¡Ah! ¡Fer mira, esta estrategia está bien!´. Cuando [ves] una situación: `¡pues esto me apunto!´" [272] . "`Ah, mira, esto me lo copio (…) Ah, esto me gusta, de cómo gestiona esto, ¡ah! mira cómo se organiza´. O sea, tienes posibilidad de…. Hay gente que lo ve como una cosa que no le gusta: `yo me encierro en mi clase, que nadie me vea abajo y tal.
>
> Pero yo veo que en nuestro caso es una oportunidad para lo que dice Laura, que puedes ir aprendiendo cosas, todos de todos ¿no? Porque nadie es igual, entonces cada uno aportamos algo. Yo, de esto [de la escuela], me gusta trabajar así" [273]. "Y vas chupando cosas y todo el mundo tiene algo que interesa al otro. La gracia es (…) que sumamos. La base, yo creo, aquí (…) es la idea de sumar. (Ec. Neus)

Por lo anterior, para Neus esta escuela es transparente, donde todos ven cómo trabaja la compañera o compañero ayudando en aquellos momentos en que se tomen caminos que no vayan en la línea de la escuela: *"aquí hay transparencia, (…) como todo el mundo vemos cómo trabajamos, el vecino, pues todos seguimos la línea porque si no, te dirán: `oye, que hay un acuerdo de escuela; tú no puedes hacer esto´.* Se lo dirán, pero -como señalaba antes, no con el afán de juzgar o de demostrar que saben más que ella queriendo evidenciar que se ignora, sino con un sentido constructivo, con el sentido de aportar, de ayudar para realizar una buena tarea docente.

- Que hacen ciclo y una par de lo mejor

Otro aspecto que Neus destaca de su llegada a esta escuela ha sido la posibilidad de formar parte de un (sub o mini)grupo que es el ciclo. Lo primero que Neus destaca del grupo ciclo es que permite sentirse acompañadas, especialmente porque a pesar de ser tutoras y tutor

[271] Ec. Neus
[272] Ec. Neus
[273] TPDo, Neus

de distintas clases, la responsabilidad de las niñas y los niños la asumen todas y todos los del ciclo: *"no te sientes solo, porque aquí compartimos los alumnos (…)* [no es como] *`¡tú tienes el marrón de estos niños!´, sino que como puedes compartirlo, pues te sientes muy acompañada"*[274].

Ha sido con Helena, la maestra paralela, con quien Neus trabaja más cercanamente y me comenta que junto a ella se siente muy bien. Al oírla, además de ver que es muy grato para ella contar con Helena, recuerdo aquellos momentos en las reuniones de coordinación cuando las veía trabajando con mucha sincronicidad y alegría, recuerdo también aquellos momentos difíciles que Neus fue viviendo durante el curso escolar y los delicados gestos de Helena como manifestación de su apoyo y compañía: los abrazos, algunos más sutiles que otros, las risas, las bajadas en los tonos de voz y los abruptos altos para sacudir un poco el momento, los regalitos como esos ricos bombones que luego Neus compartió con el ciclo y conmigo. Pero además recuerdo aquello que Laura me había contado de Helena como su tutora de prácticas, de toda la compañía y ayuda que recibió de ella, de cómo Helena siempre intenta que las personas saquen lo mejor de sí mismas. Al oír las palabras de Neus y recordar estos momentos vividos y palabras oídas, puedo sintonizar con ese bienestar y alegría que siente Neus al compartir con su par Helena:

> ¡con la par Helena ya no puedo estar mejor! (…). Es que además lo dijeron, el equipo directivo, cuando hice la entrevista: `Ah, tú nunca has estado en el ciclo medio`. Digo: `si´ [corrobora que no ha estado en ese ciclo anteriormente]. Dijo: `algún agujero hay`. Y cuando vine a firmar el nombramiento me dijeron: `Es que ya sabemos con qué paralela creemos que vais a hacer un tándem´. Y me la presentaron y todo. ¡Y sí, muy bien! (Ec. Neus)

Veo que en cada dupla paralela y la coordinadora de ciclo, "*está (…) la necesidad de hacer las cosas en conjunto, de pensarse en par"*[275], le comento esto a Neus y ratifica que está en ellos la necesidad "*de consultar, de saber qué le parece"*[276] a la otra u otro. Luego me comenta cómo eso lo ha vivido de un modo concreto:

> hoy estamos con una cosa de unas comprensiones lectoras y la Helena dice: `bueno, preguntaremos a la Laura qué le parece`. Y lo hemos hecho con la Laura, la deliberación de dos niños de la clase para leer. Pues nos hemos juntado, juntas siempre se aprende porque, claro, hay cosas que tú igual en otro colegio no las has hecho pero aquí las puedes hacer. Y, lo que te decía, es compartir; pues aportas más porque no te sientes cohibido. (…) Yo ya te digo, ¡estoy encantada! (Ec. Neus)

De este grupo Neus destaca también que logran hacer un trabajo *coordinado*[277], comprometido y alegre:

> No somos conformistas porque queremos mejorar en la tarea, pero sin hacer trabajo que no sirva. ¿Cómo es eso? Que, a veces, los tiquis miquis se pierden en el detalle, que ese detalle no refleja en el resultado de la educación y entonces se pierden en el detalle y no adelantan. Y [nosotros] no divagamos, sino que –bueno- alguien propone y no hay nadie que diga: `Ahh… esto es el rollo´ [con expresión de

[274] Ec. Neus
[275] Ec. Neus
[276] Ec. Neus
[277] Ec. Neus

> desgano]. (…) cuando uno propone estamos abiertos a hacer las cosas. (…) Somos también muy operativos, porque hoy mismo hemos acabado aquellos deberes que teníamos y vamos con faena pero sin olvidar las risas. hoy estamos con una cosa de unas comprensiones lectoras y la Helena dice: `bueno, preguntaremos a la Laura qué le parece`. Y lo hemos hecho con la Laura, la deliberación de dos niños de la clase para leer. Pues nos hemos juntado, juntas siempre se aprende porque, claro, hay cosas que tú igual en otro colegio no las has hecho pero aquí las puedes hacer. Y, lo que te decía, es compartir; pues aportas más porque no te sientes cohibido. (…) Yo ya te digo, ¡estoy encantada! (Ec. Neus)

Neus me lo ha dicho, pero además es posible verlo en ella, en su gestualidad, en sus risas, en su acogida, en su ánimo… Ella se siente muy bien en esta escuela y en especial con su grupo de trabajo cotidiano, su ciclo. Incluso comentó que su misma hija se daba cuenta de ello cuando la veía tele-trabajar desde la casa debido al confinamiento por el covid-19: "*a veces me dice mi hija (…): `pero, ¿estás trabajando?, ¿si estáis riendo?, ¿no?´. Y digo: `pues sí, estamos trabajando, pero estamos riendo, ¿no?´"* [278]. Comenta que para ella esto es clave del ciclo, donde no solo ríen, sino también están atentas y atentos por si a alguno o alguna le sucede algo: *"Y creo que es la clave, este equilibrio que tenemos ¿no? Y de detectar cuando uno no está tan animado: "¿y qué te pasa?" (…) Creo que es una de las claves de nuestro ciclo ¿no?".*

Luego agrega que otra de las cualidades que ve en el ciclo es:

> que tenemos facilidad para decidir cosas ¿no? Nos ponemos, yo creo, de acuerdo muy rápido, que no hay nadie que quiera imponer su idea ¿no?, de que tengas una pared con que haya alguien que: ` ¡jolines! Es que siempre quiere como ganar´. Aquí no gana nadie, aportamos y somos esponja y aprendemos de todos.
>
> Y esto, para mí, es… Porque, a veces, te encuentras con barreras de personas con las que no se puede dialogar y aquí, en el confinamiento, ha sido la prueba de fuego ¿no?, de que realmente si no nos hubiéramos entendido hubiera sido más duro. Pero enseguida: `a pues, a esta hora ¡va! Nos viene bien a esta hora. ¿Hacemos esto?, ¡vale!, lo hago yo, lo haces tú´. Esto es básico ¿no? Creo que ha sido un éxito cómo hemos llevado el confinamiento. (TPDo, Neus)

Neus además de sentirse bien junto a sus compañeras y compañero de ciclo, cree que también ellos comparten el mismo sentir y anhela que puedan permanecer juntas en el próximo curso:

> en mi ciclo estamos todos… que decimos: `ojalá que pudiéramos seguir, el año que viene, los mismos`. No sé lo que te han dicho los demás pero yo creo que la sensación de todos los del ciclo es que estamos bien porque, eso, estamos trabajando, pero de buen humor que esto es básico. (TPDo, Neus)

Esto último -el humor, las risas, la alegría- es, para Neus, algo relevante a la hora de trabajar y durante el tiempo que la acompañé en el ciclo y los momentos en que conversábamos, lo comentó en reiteradas ocasiones.

[278] TPDo, Neus

3.4.3.2. Una escuela que sabe para dónde ir

Otras características de la escuela que son para Neus relevantes y permiten ejercer de buena manera su oficio son el tener una línea clara y un excelente equipo directivo que sabe guiarlos. Primeramente, "*lo que me gusta de esta escuela es que tiene una línea"*[279], y esto es importante porque "*tú tienes muy claro para dónde tienes que ir, no tienes dudas de contradicciones como: `han dicho esto, pero esto no tiene sentido´. Sino que esto es muy coherente, entonces los niños también lo notan y todo el mundo"*[280]. Esto es algo que además de Neus también es muy valorado por las otras maestras. Tener una línea clara, un proyecto educativo claro como orientador de la labor educativa del centro permite darle sentido a esta, permite darles sentido tanto a maestras, maestros, familias, niñas y niños, permite que todas y todos trabajen en pos de aquel proyecto de escuela. Esta coherencia se percibe en un ambiente o atmósfera limpia, transparente que no da cabida a lucha de poderes como ha podido percibir:

> las luchas de poderes no existen tanto [aquí]. Porque, a veces, se cuestionan cosas porque todo el mundo quiere como ganar, que se haga lo que yo he dicho o tengo; le pongo una cruz a esa persona y lo que diga esta no lo voy a hacer. En cambio aquí es como que no hay este fondo… como que es más limpio todo, más transparente. (Ec. Neus)

Esto lo ve expresado de manera especial en la toma de decisiones que considera ser muy efectivas en esta escuela:

> aquí, por ejemplo, decidimos el tema del proyecto y salió lo de Leonardo da Vinci y [para tomar esa decisión] dijeron: ` ¡el viernes en la biblioteca para votar, será rápido!´. Claro, yo venía de otro sitio que todo duraba años [y aquí] se eligieron los tema en pam pam, diez minutos (…). Yo digo: ` ¡ostias! ¡Qué guay!´. Nadie se cuestionó: `sí… pero este tema, ¿quieres decir que… tal?´. No, porque al final lo que menos importa es el tema en sí, sino lo que hagamos.
>
> El otro día también, la fiesta del décimo aniversario, pues hicimos la reunión, las ideas que cada profesor y tal… y por la tarde tenía la [reunión] de la comisión, ¡y por la tarde ya teníamos el documento con lo que se había decidido! Y le dije a la Helena: `¡es que no me lo creo!, ¡qué efectividad!´. Claro, así se van adelantando los temas, no estamos por historias. (Ec. Neus)

Al tener claridad del «hacia dónde» de la labor educativa de esta escuela en particular, se evitan situaciones que puedan ir en contra de la misma, como puede ser esa común atmósfera donde reina la lucha de poderes y vence el más fuerte donde la concepción de fuerza adquiere un talante degenerativo o destructivo. Concretamente, Neus afirma que al existir tal claridad en la línea de la escuela y también el equipo directivo (como se verá a continuación), posibilita

> que no se puedan aparecer (…) interferencias de personas tóxicas, (…) [porque] como ya está toda clara la idea del colegio, pues no da pie a que ciertas personas puedan cuestionarlo todo. [Y, además], como no estamos cambiando de manera de

[279] Ec. Neus
[280] Ec. Neus

> trabajar, podemos valorar los resultados" [281]. [Se evita eso de que hoy] "uno se inspira y vamos por aquí, pero mañana viene otro y vamos por allá. (Ec. Neus)

Esas situaciones y climas que pueden provocarse por la presencia e influencia de personas tóxicas, como expresa Neus, finalmente repercuten negativamente y eso "*se refleja en toda la comunidad, en los profesores. Porque al final uno se cierra, la gente lo que quiere -en muchos sitios- es cerrarse de toda la clase, que nadie sepa lo que haces" [282].* Pero en esta escuela, al contrario de lo que le ha tocado vivir en otros sitios escolares, aquello no sucede.

3.4.3.3. Un equipo directivo que sabe guiar

El otro aspecto que Neus destaca y que para ella es uno de los factores claves que favorece que la escuela tenga una línea o un sentido claro por el cual transitar y hacia dónde ir, es el equipo directivo. Respecto a ellos señala: *"para mí es un equipo directivo de diez"[283].* Y luego agrega: *"bajo mi punto de vista, es súper trabajador, coherente"[284].* Me comenta que a diferencia de otros equipos que ha conocido en otras escuelas, el de aquí va más por el consenso y la horizontalidad que por la imposición y la jerarquía, es un equipo que está muy presente, pero sin agobiar: *"está allí pero sin hacer de policía, lo saben todo, pero tú no te sientes vigilado y son muy… ¡de tú a tú!" [285],* incluso se permiten reír juntos, interrumpir el trabajo para dar cabida al disfrute por el disfrute, como aquella vez que la directora escuchó desde su oficina la risa de las maestras y maestro de ciclo medio y con una gran sonrisa en la cara entra para unirse a la conversación porque también quiere reír y, efectiva y genuinamente, comenzó a reír con ellos, es decir, no acudió con afán fiscalizador dando por sentado que si se ríe es porque no se está trabajando. También Neus lo reconoce: *"algún día han venido a decir: `yo también me quiero reír´"[286].*

Ante lo anterior, pienso: ¡qué diametralmente diferentes somos los seres humanos! Porque algo que en esta escuela se buscó intencionadamente: conformar un ciclo que logre cohesionarse como tal y donde es evidente que el reír juntos es parte natural de esa relación, expresión de que se está bien como grupo y, por lo tanto, no se condena, sino que se celebra; en otros lugares, como en la empresa farmacéutica donde Neus trabajó, aquello fue visto como una amenaza: "*nuestro departamento (…) era como nuestro círculo y en lugar de verlo como algo bueno, lo vieron como algo malo: `¡uy!, estos se llevan muy bien…´"[287].* Y, en cuanto amenaza, lo más fácil y rápido para erradicarla es, como hicieron con Neus y otras compañeras y compañeros de trabajo, despedir a las personas, echarlas de su trabajo.

Neus valora este modo de ser del equipo directivo, porque aunque parezca que en este colegio

> vamos por libre (…), están [o sea, no andan cada uno por su lado, sino que cuentan con un equipo directivo que orienta, que guía o dirige], pero no te fiscalizan ni te

[281] Ec. Neus
[282] Ec. Neus
[283] Ec. Neus
[284] Ec. Neus
[285] Ec. Neus
[286] Ec. Neus
[287] Ec. Neus

> sientes fiscalizado. Yo bueno… yo estuve con una directora que estaba todo el día ahí [encima], te veía por el pasillo y te interrogaba: ` ¿Tú, dónde vas?, ¿de dónde vienes?´. Y aquí pues estás relajado, aquí todo el mundo trabaja bien (…). Claro, hay cosas que un equipo directivo tiene que imponer, pero también consensuan, pero sin perderlas consensuando. A ver, vale, podemos tener opiniones todos, pero hay cosas que el que lleva el timón tiene que decir: `esto va por aquí, porque si no…´. (Ec. Neus)

Esto último que Neus comenta también pude percibirlo durante el tiempo que estuve acompañando al ciclo en las reuniones de coordinación y en las tertulias de los días martes por la tarde junto a todo el claustro. Por lo cual soy testigo que en muchas ocasiones tanto la directora como el jefe de estudios recurrieron a ese: *`esto va por aquí´,* pero no como un gesto impositivo o arbitrario, sino que re-orientativo. Y con esto me refiero a que en diversas ocasiones se daban disyuntivas, las cuales no se zanjaban con una respuesta desde arriba e incuestionable, sino que traían a la conversación los pilares que orientan la escuela y, en base a estos, se resolvía o se re-orientaba la búsqueda de aquellas posibilidades más adecuadas para tomar las decisiones. Recuerdo que esto fue algo que desde el primer momento llamó mi atención de parte del equipo directivo, una claridad basada en el conocimiento y creencia firme en el proyecto educativo (especialmente en sus principios) que permitía dar luces en momentos de dudas o diferencias que era necesario encauzar hacia una decisión compartida.

Así como hay momentos en los que el equipo directivo ayuda a orientar a la comunidad educativa, especialmente a las maestras y maestros, existen momentos en los que toca hacer prevalecer su voz. Para Neus esto es fundamental para seguir con la línea de la escuela y ser respetuosos del proyecto de escuela que les orienta:

> el equipo directivo lo tiene muy claro… las cosas. Y si hay elementos que distorsionan, pues también se ocuparán de decirle: `oye, que por ahí no vamos bien´. Que, a veces, a los equipos directivos también les cuesta mojarse y aunque tengan una persona que ven que es fatal para el colegio, igual pues no quieren decidirse de no reclamarlo porque me sabe mal, pero esa persona es como un quiste allí.
>
> Pues aquí también yo creo que, bueno por lo que he oído, ha habido momentos en que han dicho: `oye, pues tú no puedes continuar aquí porque no aportas, sino al revés´. Eso es valentía que todo el mundo no lo sabe hacer. (Ec. Neus)

Me cuenta luego del daño que puede provocar en la relaciones la omisión de esas decisiones que aunque parezcan difíciles son necesarias: "*yo estaba en un colegio que había como dos equipos directivos, el equipo directivo y el sub equipo que hacía por detrás,* [o sea] *se trabajaba a los profesores para ir contra el equipo.* [En cambio] *aquí se respeta mucho al equipo directivo"*[288]. Tener claro el proyecto de escuela y contar con un equipo directivo que sabe guiar y que se respeta, le permite al profesorado *"saber para dónde tienes que tirar"*[289]; asunto que adquiere aún más relevancia en quienes, como ella, recién se integran a la escuela. Y *"a las familias y a los niños les transmites también esa coherencia"*[290], porque en las decisiones, en el día a día se busca que todos sumen, que todos aporten por el bien

[288] Ec. Neus
[289] Ec. Neus
[290] Ec. Neus

estar de la comunidad y esa búsqueda es percibida por todos, es decir, es posible visualizar que se busca el bien, el cuidado de las personas y no la prevalencia del bien de unos por sobre otros o, para ser más precisa, en menoscabo de otras u otros.

3.4.3.4. Una escuela con diversidad de personas

Al igual que a Isabel, también a Neus le llamó la atención la diversidad de personas con las que se encontró aquí: "*Hay diversidad en el alumnado y en el equipo humano de los adultos"*[291]. Es cierto que en todo grupo humano convive la diversidad, pero aquí algunos rasgos se vuelven más explícitos. En primera instancia Neus valora positivamente que en una profesión feminizada por la alta presencia de mujeres, haya maestros:

> Y lo que me gusta mucho aquí también es que hay muchos maestros hombres. Que es una profesión que casi siempre hay… casi todas mujeres. Yo pienso… que convivamos más equilibrados es bueno por las características diferentes que tenemos (…) de gestionar las cosas. Igual también por eso, a veces, somos más prácticos (…). A mí me gusta esto, que haya… [maestras y maestros]. También para los niños, [porque] en la sociedad hay hombres y mujeres. (Ec. Neus)

Luego me comenta que en ocasiones puede ocurrir que al haber una pequeña proporción de maestros, varones, se preste para malentendidos con raíces machistas:

> Y, a veces, pasa que en los colegios que hay un solo hombre, las mujeres tendemos a protegerlo. Y he vivido casos que [los maestros, varones] se escaquean porque [piensan]: `bueno, ya me las gané. Es que yo les hago cuatro gomas…´. Eso es el machismo que todos llevamos (…), en el fondo todas tenemos ese punto en el que no nos damos cuenta: `les hago cuatro tonterías, ji ji ja ja, pero luego me escaqueo, ¿sabes?´. Lo he vivido eso… Y aquí estamos más equilibrados. (Ec. Neus)

Además del género, Neus destaca que a nivel de adultos ve expresada la diversidad en otros rasgos:

> pues bueno, hay gente de Valencia, hay gente de… [Isabel, por ejemplo] que es más de un pueblo del Penedés. Y todos aportamos (…). Y es que ya ni te das cuenta que ves a un niño (…) chino, a una madre con el vestido de la India… Es como [que] lo normalizas ¿no? (Ec. Neus)

A propósito de la diversidad de personas, le comento que en un reportaje de la Tv, oí a un estudiante de esta escuela que decía que era como «un mini mundo» y que precisamente también Isabel me había comentado que la diversidad era algo que había llamado poderosamente su atención. Ante ello Neus me dice que por lo mismo, los prejuicios van erradicándose y que así le ha ido pasando a ella:

> a nivel de prejuicios, que todos tenemos aunque no lo pienses, cuando estás aquí, en este otro mundo, [te] dices: `la diferente soy yo al final´ (…). Y prejuicios o comentarios que igual harías [como] de ayudas [a las familias]. Ante eso, pues cuando no estás aquí, pues algunas veces [puedes pensar]: `que si las ayudas… no sé qué´ [como no estando de acuerdo en esas ayudas]. Pero aquí lo ves, ves que lo necesitan y pues no te cuestionas nada.

[291] Ec. Neus

> Yo, por ejemplo, el hecho de que acá damos la leche lo podríamos leer como: `¡jolines!, ¡otro trabajo más para el tutor!´. Pero yo lo vivo como un momento que disfruto porque verlos a las caras cuando llenamos el vaso, con el bigotito blanco (…) [diciéndote:] ´¿puedo repetir?, ¿puedo repetir?´. ¡Es que te sorprende! Y te das cuenta de la necesidad que tienen porque tú das la misma leche en otro colegio, sin azúcar ni chocolate ni nada y te dicen que (…) eso no se lo toman. El valor que le dan a esto, a un vaso de leche… (…) te hace pensar mucho. (Ec. Neus)

Neus me cuenta esto tan conmovida, tan vívidamente que soy capaz de dibujar en mis pensamientos esas caras con bigotes blancos que con las mismas ganas vi en la clase de Alberto. No puedo evitar preguntarle qué es aquello que a ella le ha hecho pensar esa situación y me responde:

> Te hace pensar de que no valoramos lo que tenemos, de que tenemos una vida fantástica… pero no somos conscientes porque siempre vemos lo que no tenemos. Y tú dices: `¡ostras, no!´. Pues tú no te planteas que tu hijo necesitaría, o sea, llego a pensar: `imagínate que fuera mi hijo el que necesitara ese vaso de leche…´. O [el mismo hecho de] que van locos por hacerte de cargo, de ayudarte… ¡Vamos!, dices: `venga, ¿quién baja la leche?, ¿las botellas, el tetra brik?´. ¡Se pelean por venir! (…) cosas que para ellos es algo bonito…
>
> Ya te digo: yo, con lo de la leche, ¡me sorprendo yo misma de cómo lo vivo!, que… ¡hasta les daría mañana y tarde! `(…) Esa historia (…) digo que (…) sí, a nivel personal, se te revuelven cosas. (Ec. Neus)

Otro aspecto que Neus destaca en relación a la diversidad y que para ella ha sido muy gratificante vivirlo como maestra es la claridad que las niñas y los niños tienen respecto a los diferentes tiempos, grados y/o niveles de los aprendizajes y a cómo esto se ve favorecido por una forma especial de organizar las tareas en el aula:

> A parte de la diversidad de nacionalidades también, al trabajar los «Grupos Interactivos», creo que ayuda mucho a que sean conscientes de que compañeros y compañeras tienen muchas diferencias de aprendizaje y las aceptan y se ayudan mucho.
>
> No [sucede que] el que sabe mucho se esconde para que el otro no lo vea. ¡Al contrario! Niños que van muy bien y ayudan sin que nadie se lo pida. Y esto es genial ¿no? Ya lo viven súper natural y nadie se ríe cuando alguien…. Como con la Ana Luisa[292], por ejemplo, que le cuesta leer; al contrario, oyes comentario de: `¡ostras!, ¡ha mejorado, ya lee mejor!´. Y esto es súper gratificante, que lo vivan así, ¿no? ¡Es genial! (TPDo, Neus

3.4.3.5. Con un poco de tema social

En relación al alumnado de las otras escuelas, Neus no me comentó mayor detalles, salvo algunas apreciaciones. Pero en relación al alumnado o, mejor dicho, a las niñas y niños de esta escuela sí que dedicó bastantes palabras mientras hablábamos. Hacía referencia a que aquí *"hay un poco de tema social"* [293] que inevitablemente la ha implicado, como decía más

[292] Nombre ficticio
[293] Ec. Neus

arriba, *"a nivel personal"* [294] porque *"se te revuelven cosas"* [295]. A Neus no le son indiferentes las necesidades que las niñas y niños tienen y manifiestan en la escuela. Y, por lo que he podido percibir en este tiempo, tampoco le son indiferentes al equipo directivo y las otras maestras y maestros.

Por lo que me contaba más arriba, estas necesidades que tienen las niñas y niños hacen que valoren y disfruten instantes, oportunidades u elementos que para otras personas pueden parecer insignificantes de tan cotidianas y aseguradas para sus vidas. Pero Neus no solo admira esta capacidad de las niñas y niños, sino también el hecho de que *"comparten mucho contigo las cosas"* [296], las penas y las alegrías, como el caso de una niña que le decía: "*ojalá que mi casa fuera más grande"* [297]. Y le decía esto porque:

> ellas duermen, las tres hermanas, en una cama; la madre con el bebé en otra. Tienen una habitación alquilada (…). Y estas [hermanas] son las que llegaron a la leche y los primeros días tenían que traer ellos su vaso y ellas no tenían ni vaso de plástico. Y yo traje dos, uno para cada hermana… ¡pues aquella cara de felicidad… con el vaso! Eso, te vas a casa ya contenta porque no te acuerdas de lo otro, te acuerdas de la cara de felicidad de aquellas niñas que… por eso dices: `es gratis´ (…) es que es eso. (Ec. Neus)

Una escuela es un mundo, cada escuela es un mundo compuesto por vidas, vidas difíciles, pero también vidas que valoran y disfrutan de la felicidad. La vida escolar, como señala Neus, es intensa, pero aun así está llena de gratificaciones como esa misma cara de felicidad de las niñas y niños:

> La vida de los colegios es intensa porque tienes que estar por todo, porque hay muchos detalles; te preocupas de aquella niña que la están medicando, pero tú piensas que no lo están medicando bien, hablas con la madre, parece que la madre se lo toma mal y todo.
>
> Pero tú dices: `mi trabajo es… trabajarme a esta madre y trabajarme a esta madre para que se dé cuenta que no lo está haciendo bien…´. Y bueno, es una profesión que te llena y cada día es diferente, no es monótona. (Ec. Neus)

Ella tiene muy presente que hay personas que ni siquiera imaginan todo lo que ocurre en una escuela y, por lo mismo, cree que "*mucha gente tendría que estar una semana aquí. Primero, para entender la vida de un colegio y* [segundo] *para ver que hay mucha gente que lo está pasando mal"* [298] "[porque la gente] *¡No es consciente* [de ello]*!"* [299]. Estar aquí, conocer el mundo complejo de la escuela, conocer las historias y hacerse sensibles a ellas es algo que Neus ha podido vivir acá; conocer esas historias, ver la felicidad de la niñas y niños ha sido también una vía para llenarse cada día, pues cada día, lejos de ser monótono, tiene la posibilidad de traer algo nuevo tanto a su vida como a la de las niñas y niños.

[294] Ec. Neus
[295] Ec. Neus
[296] Ec. Neus
[297] Ec. Neus
[298] Ec. Neus
[299] Ec. Neus

3.4.3.6. Maestras y maestros preocupados y atentos

Otro aspecto que Neus destaca en relación a la vida en esta escuela es que las maestras y maestros están muy atentos a estas manifestaciones de las niñas y niños que escapan al currículo prescriptivo. Ya lo señalaba anteriormente: "*tienes que estar por todo, porque hay muchos detalles; te preocupas de aquella niña que la están medicando, pero tú piensas que no lo están medicando bien, hablas con la madre….*"[300]. Como maestras y maestros, como escuela, permanecen sensibles a las manifestaciones diarias de las niñas y los niños pudiendo darse cuenta cuando algo no marcha bien y, de ese modo, poder ayudarles:

> pero ves que todas estamos al tanto y nos lo vamos comunicando: `¡A esta niña le pasa algo!... no sé qué´. O sea que todo el mundo está muy atento" [301]. [Como cuando] "la [maestra] de música (…) [que] está muy atenta (…), me dijo: `esta niña necesita gafas´ (…), ya se lo he dicho a la Mar, está en lista de espera´. Y fue bueno, pues aquella semana ya le habían puesto las gafas. (Ec. Neus)

Al oírla contarme esto, le comento que también pude percibir esa atención que las maestras y maestros tienen para con las niñas y niños, específicamente le recuerdo aquella ocasión que en una reunión de ciclo Alberto habló con la Laia porque veía que un niño de su clase estaba manifestando algunas actitudes diferentes y preocupantes, que fui testigo del seguimiento que hicieron del niño y que efectivamente, a nivel familiar, estaba pasando un difícil momento que irremediablemente permeaba su vivencia escolar. Ante esto, Neus agrega: "*que no nos limitamos al currículum (…)*" [302], sino que siempre están observando a las niñas y niños, aunque parezca que están haciendo nada:

> Tú observas a tu niño en tu clase, pero luego lo ves ahí en la fila y dices: `pues no parece el mismo niño´. O ves con quien se relaciona en la otra clase o si tiene un conflicto con el otro… Son momentos intensos que parece que no estás haciendo nada ¡y estás haciendo ehh! (Ec. Neus)

3.4.3.7. Ahora vengo feliz a trabajar

Neus mira hacia atrás y ve que estar en esta escuela le está permitiendo vivir su oficio de un modo muy distinto a como lo hacía antes, en los otros sitios:

> yo ahora me considero una persona que vengo feliz a trabajar, que venía de una época que no me pasaba. Y esta felicidad también la transmites a los compañeros y a los niños, porque cuando uno no está muy bien, con los niños no estás igual, es como [que] vas negativo" [303]; "he encontrado mi sitio aquí yo creo. (Ec. Neus)

La veo, la escucho y noto que en ella ha habido un proceso de transformación interior. Percibo eso de lo que Helena me hablaba, que en esta escuela entre las compañeras y compañeros también se ayudan a repuntar, a levantarse cuando vienen de vivencias pasadas poco agradables, más degenerativas que formativas. Neus siempre hace mención a las relaciones que en esta escuela se crean y se mantienen; en ella, claramente, esas relaciones han sido vivificantes, las personas con las que aquí se ha encontrado, sean

[300] Ec. Neus
[301] Ec. Neus
[302] Ec. Neus
[303] Ec. Neus

adultas o infantes, le han ayudado a transformarse, a llevar una mejor vida. Al respecto, mientras realizábamos la tertulia en torno a la película "Una pastelería en Tokio", Neus nos comentaba que:

> es muy evidente que las personas que pasan en tu vida te pueden ayudar a transformarte, ¿no? (…) Que las personas que tienes a tu alrededor te pueden transformar, te pueden motivar y luego, [te atreves por] el no miedo a nuevos retos. El hombre al final se arriesga y dice: `bueno, empiezo yo y pongo un chiringuito aquí´ y [comienza] una nueva etapa, ¿no?
>
> Yo he vivido esto y cuando vi que ya en un sitio llegaba la monotonía y la poca alegría para ir a trabajar, pues me arriesgué y dije: `bueno, me confirman aquí[304], pero me arriesgo y cambio´. Y estoy súper contenta ¿no? Que, claro, es un reto, tienes miedos, pero los superas y aparece una vida mejor ¿no?
>
> Y aprendes cosas nuevas y vas a un sitio en el que, bueno, tú puedes aportar y que los demás te aporten ¿no? (…) Que si tienes buenas oportunidades, las aproveches. Y esto del trabajo en equipo que es éxito y que compartir, a parte, cosas personales, inquietudes, también (…); te unes más por los sentimientos ¿no?, no solo por el trabajo. (TPDo, Neus)

Por lo percibido y por lo que Neus me cuenta, es amplio el abanico de vivencias u oportunidades de vivirlas con las que se ha encontrado en esta escuela y que le han permitido transformarse al punto de sentirse feliz y de creer haber encontrado su sitio aquí.

Se encontró con una escuela muy diferente a todas en las que había trabajado antes, incluso en detalles tan cotidianos como puede ser un hielo para golpes. Esto fue como volver a nacer y por su capacidad de adaptación, se propuso vivirlo así, dejándose sorprender y aprender de cada nueva situación.

Se encontró con relaciones basadas en la idea de sumar o aportar, no de cuestionar. No encontró personas con afán de cuestionar, sino de ayudar y donde las aportaciones, sugerencias o consejos se las transmitían bien, incluso con dulzura y empatía como en el caso de Laura, la maestra coordinadora.

En palabras de ella, se encontró con una escuela transparente, tanto porque conocen el trabajo de cada una y uno, no se esconden en las aulas, sino que las comparten; y, porque todas y todos conocen la línea que como escuela siguen, teniendo la oportunidad de recibir aportaciones de las otras y otros tanto cuando van caminando como cuando se desvían de la línea.

En esta escuela también ha tenido la oportunidad de formar parte un (sub o mini)grupo que es el ciclo y de compartir aula con sus compañeras y compañeros de trabajo. Lo cual posibilita que pueda aprender del ejercicio del oficio de ellas y ellos y, además, se siente acompañada porque todas y todos juntos asumen la responsabilidad por las niñas y niños de las clases. Se encontró formando parte de un grupo-ciclo abierto a hacer las cosas,

[304] Neus se refiere que en esa escuela en la que no estaba feliz le habían confirmado su permanencia como parte del claustro. Pero, a pesar de eso, ella se arriesga a buscar otra escuela donde poder trabajar y, además, estar a gusto, sentirse bien y ser feliz en su trabajo.

atento a las compañeras y compañeros y dispuestos a ayudar, un grupo que trabaja por mejorar su tarea.

En ese mismo grupo, además se ha encontrado con que puede trabajar codo a codo con una maestra par con quién se siente muy bien y con quien puede consultar, coordinar y decidir conjuntamente y de manera alegre. No solo eso, sino que se encontró con un equipo directivo que deliberadamente decidió dejarlas como par apostando a una relación de crecimiento mutuo reconociendo el potencial de la maestra que ya formaba parte de la escuela y la contribución que podía hacer en Neus en cuanto maestra nueva.

Al igual que Helena y Laura, también Neus destaca haberse encontrado con una escuela que tiene una línea clara que le permite saber para dónde caminar, con una escuela coherente entre el hacia dónde camina y por el dónde van capaz de transmitirlo a toda la comunidad. Lo cual es importante, según ella, porque de no ser así, de vivir en la contradicción, en el ir de aquí para allá sin un rumbo claro termina provocando que las personas se cierren. En esta escuela, por el contrario, como decía más arriba, ve que las personas están abiertas.

Neus aquí se encontró con un equipo directivo al cual valora y de quien destaca su gran contribución para que la escuela no pierda el rumbo y camine en esa dirección que se han propuesto. Un equipo directivo trabajador y coherente, con el proyecto educativo muy claro, dialogante con clara inclinación al consenso, que vela muy bien por el proyecto y capaz de tomar decisiones, aunque sean difíciles, cuando definitivamente hay elementos que distorsionan o perjudican la tarea educativa que desarrollan como escuela.

Un equipo directivo que respeta los tiempos y el espacio con el que, como ciclo, cuentan para trabajar conjuntamente. Más aún, un equipo directivo que no desconfía de la cohesión y la alegría que emana de su relación grupal, sino que incluso se hace parte de estos momentos para reír colectivamente. Por lo tanto, es un equipo que siempre está presente pero no con un rol fiscalizador.

Neus se encontró con una escuela cuyas y cuyos integrantes la enriquecen desde la diversidad. Donde lo normal es ser diferente. Maestras y maestros, de diversas ciudades, familias de diversos países de los distintos continentes y un grupo humano, especialmente un claustro, atento a lo que esta variopinta diversidad de personas demanda de ellas y ellos. Se encontró con un grupo de niñas y niños donde los recursos materiales y económicos muchas veces escasean, a la vez que, relacionalmente, mucho entregan. Un grupo de niñas, niños y familias que han hecho que Neus se cuestione, que ponga en duda acciones o pensamientos sentidos antes de llegar aquí, así como también han hecho que se sorprenda ella misma de su forma de percibirse en relación con ellas y ellos

Neus tiene muy claro que ha llegado a ser la maestra que es *"a base de una experiencia laboral fuera de la escuela y dentro del mundo de la educación de muchas escuelas* [públicas]*"*[305] porque "*siempre he trabajado en la escuela pública"*[306]. Y que, a pesar de haber transitado momentos difíciles, ser quien es, llegar hasta donde ha llegado, estar donde está es porque ella ha hecho su camino, ha tomado decisiones y se ha atrevido a nuevos rumbos acompañada de personas que le han ayudado, pero ello en ningún caso ha sido el equivalente a ahorrarse su propia experiencia:

[305] Ec. Neus
[306] Pp. Neus

> Hace un año yo estaba muy mal y seguí un camino para intentar mejorar mi vida y llegué al mar, a una vida mejor. Ha sido un camino con pequeñas sombras, que serían los obstáculos que he encontrado y que he tenido que superar. Al mismo tiempo, este puente está bordeado de protecciones en ambos lados, que serían las ayudas que he tenido tanto de familia, amig@s, compañer@s de trabajo, terapeuta y de mí misma. Mi terapeuta dice que no tengo que quitarme mérito de lo que he conseguido, y tiene razón, en definitiva he sido yo la que he andado por este puente. (TPDo, Neus)[307].

3.5. Relato maestro Alberto

3.5.1. Un intento de presentación

Alberto. Variante del germano *Adalbert, Adalberto* (*Adal*, noble; *beraht*, brillante). Tras varios siglos se le suprimió la partícula "*Ad*" resultando así Albert, Albertus cuya interpretación sobre el significado del nombre Alberto es «el que brilla a través de la nobleza»[308]. Dicho de otro modo, a Alberto se le conoce especialmente por el fruto de la nobleza, de un actuar noble.

¿Existe alguna relación entre el maestro Alberto y la interpretación de su nombre? Sí, firmemente sí. Alberto es un maestro que destaca, o brilla, especialmente por ser *"una persona muy comprometida con el mundo y con valores sociales"*[309], es una persona generosa y gentil dispuesta siempre a ayudar. Para él, el verdadero brillo de cada persona nace desde el interior, no de atributos accesorios como carreras, grados, cargos o dinero:

> Yo siempre lo he dicho, no vale de nada ser astronauta o ser un ejecutivo si luego no vas a tener pudor en provocar una guerra. Tienes mucha información, eres muy inteligente, ganas mucho dinero, pero luego te da igual si un niño se muere de hambre, luego no tiene sentido. (Ec. Alberto)

Para él, de nada sirven los grados, cargos o el dinero si verdaderamente no se obra movido por valores como la bondad, la justicia o el respeto a las personas. El respeto para él es esencial en toda relación, por ello no solo intenta vivir acorde a este valor, sino también transmitirlo a las niñas y niños de cada escuela que llega:

> Si respetas a las personas, respetas al planeta, respetas a los animales, respetas en general, si respetas al maestro tienes que respetar a tus padres, a tu madre a tus… a todo el mundo, a las personas mayores, a las personas de tu edad, a los más pequeños, tienes que respetar a todo el mundo ¿no? (…). Y eso va relacionado con el cole, también lo puedes transmitir, porque son valores, porque es educación, porque a los niños tienes que enseñarles a que sean buenas personas, porque si hay buenas personas no hay guerras, ni hay niños muriéndose de hambre, ni hay desigualdades. Entonces tú tienes que enseñar a los niños a ser buenas personas, porque solo así consigues un mundo justo y equilibrado. (Ec. Alberto)

---

[307] Pregunta ¿con qué imagen me identifico? Neus señala una imagen de un puente con barandas a pocos metros de la orilla del mar de manera paralela a este.
[308] http://etimologias.dechile.net/?Alberto
[309] Pp. Isabel

Alberto también se preocupa de transmitir esto a las maestras y maestros, tal como lo señala Isabel: "*Nos recuerda constantemente no apartar la mirada de la necesidad de formar a los alumnos en valores"*[310]. Pero, además, se preocupa de ser coherente con aquella forma de vida que espera de las niñas y niños. Es decir, de la necesidad que ellas y ellos como adultos, así como toda la escuela, estén alineados en esta forma de vida, que puedan vivirse o encarnarse esos valores, que las niñas y niños puedan vivir en un ambiente donde primen esas relaciones. Esto es algo que puede ir viendo durante las reuniones de coordinación. En estas, Alberto además de ser crítico, tras una autoevaluación como profesorado y como escuela constantemente instaba a ser más coherentes con los valores de cuidado que estaban persiguiendo.

Amante del deporte a lo largo de su vida, compatibiliza su oficio con la participación en un club de fútbol y apoyando a ONGs. De hecho, durante los difíciles meses de confinamiento por la pandemia del Covid-19, no dudó en ponerse a disposición de la Cruz Roja para ir en ayuda de las personas más afectadas haciendo posible que el alimento no dejase de llegar a sus hogares.

Posee un gran *"sentido del humor"*[311], por lo cual *"creo que nos aporta un punto de humor a las sesiones de coordinación"*[312] y *"también ha aportado aire fresco al grupo"*[313]. De Alberto, sus compañeras destacan que también aporta *"muchas ideas y preocupaciones de su grupo"*[314], *"pragmatismo y racionalidad"*[315] *"y otra mirada a las cuestiones diarias"*[316]. Neus destaca que es *"muy maduro, (…) muy claro diciendo las cosas* [y que] *trabaja muy bien los conflictos en el aula"*[317]. Por su parte, Laura señala que comparte *"muchas experiencias del aula y, a pesar de ser un maestro relativamente novato (como yo), creo que se compromete, se esfuerza y trabaja mucho para mejorar día a día"*[318].

Alberto reconoce su *"poca experiencia en el mundo de la docencia"* pero también sus

> muchas ganas de aprender de todas aquellas personas, vivencias y experiencias que le rodean. Considera fundamental escuchar y tener en cuenta todos los puntos de vista que a uno se le ofrecen, para saber qué parte puede ser útil en su día a día como maestro. Alberto no para de autoevaluarse diariamente, para detectar en qué ha acertado y fallado. De esta manera intenta aprender para no volver a cometer esos errores, aunque en muchas ocasiones no lo logre. (Pp, Alberto)

3.5.2. Un recorrido por su trayectoria laboral antes de la llegada a esta escuela

Al igual que Neus e Isabel, la trayectoria laboral más extensa previa a su llegada a esta escuela no la desarrolló en las aulas ni en la educación, sino en una fábrica automotriz. Alberto reconoce que: *"yo no he tenido vocación de maestro desde que era pequeño ni*

---

310 Pp. Isabel
311 Pp. Isabel Neus
312 Pp. Laura
313 Pp. Isabel. También Helena destaca que "*aporta frescura al ciclo"*
314 Pp. Laura
315 Pp. Isabel
316 Pp. Helena
317 Pp. Neus. También yo pude ver esto en el aula. En estas situaciones Alberto siempre recurría al diálogo y la escucha profunda.
318 Pp. Laura

mucho menos" [319]. Tampoco se planteó ser maestro o continuar la carrera de magisterio mientras realizaba sus últimos años de escolaridad. Su elección había ido por otro carril porque realizaba estudios de mecánica en el colegio. Fue precisamente mientras estudiaba que de una fábrica automotriz se acercaron al colegio en busca de estudiantes que quisieran trabajar allí, él se apuntó, fue seleccionado y permaneció en aquel trabajo *durante dieciocho años: entró con diecinueve y salió con casi los treinta y ocho años*[320].

Desde que comenzó a trabajar en aquella fábrica desempeñándose como *"operario en el departamento de mecánica en revisión final del vehículo"* [321], no bastó mucho tiempo para comenzar a cuestionarse sobre su permanencia allí:

> sí que es verdad que a los pocos años, ¡al poco tiempo!, yo me daba cuenta de que no era el trabajo que yo quería y pasaban los años y a lo mejor ibas a otro lado y [decías:] `¡Ay aquí estoy bien!´. Pero pasan los años y sigues sin querer ¿no?… Y entonces llega un momento que te encuentras muy joven y que no te ves toda la vida ahí metido, porque encima pues pasaban cosas.
>
> Ahora echan gente porque baja la faena y yo… me acuerdo [que] con veinticinco años hubieron seiscientos sesenta despidos. Hubieron huelgas, manifestaciones y yo pensé: `si con veinticinco años ya estoy así, que estoy que veo que pendo de un hilo ¡pff!… Es que no, no, no´. A parte un trabajo que no me motivaba tal y cual, entonces dije: `tengo que hacer algo y no sé qué hacer´. (Ec. Alberto)

En la búsqueda de esos nuevos rumbos, Alberto recurrió a su historia personal y reconoció en su afición de toda la vida una oportunidad laboral, una base desde la cual comenzar a construir nuevos caminos:

> Entonces como yo soy una persona muy deportista, toda la vida me gustaba mucho el deporte, yo pensé: `bueno, pues voy a llevar mi afición a mi trabajo, a ver si puedo complementarlo, entonces empecé a estudiar educación física e hice un grado superior. Después del grado superior, como a mí me gustaba mucho el deporte, yo quería hacer INEF que es la carrera que puedes ser maestro o trabajar a nivel de rendimiento deportivo. A mí me tiraba más el rendimiento deportivo (…) por ejemplo, un preparador físico de un equipo de fútbol o de basquet o de lo que sea. Sí que era lo que más me gustaba, pero no pude entrar en el INEF porque la nota no me llegó.
>
> Entonces como segunda opción solamente tenía magisterio, hice magisterio con la especialidad de Educación Física y entonces aquí es donde realmente ya empiezo… antes también eh, pero aquí es donde empiezo ya un poco a familiarizarme más con el mundo del maestro y empiezo ya a ver. Y cuando empiezas a hacer prácticas y entras en un cole es como: `¡uff!´. Y empiezas a ver en una clase y empiezas a… entonces aquí es cuando ya empiezo a (…) interesarme por ser maestro. Y esto ya me pasa casi con treinta años y ahora voy a hacer cuarenta. O sea, quiero decir: yo no he tenido vocación de maestro desde que era pequeño ni mucho menos. Pero es como que vas viendo y… [sorprendido para bien, dices:] ´¡uy!´. Y te va gustando y te va gustando y entonces ya… ya es lo que querías ser, maestro, entonces bueno...

[319] Ec. Alberto
[320] Ec. Alberto
[321] Pp. Alberto

> Sí que es verdad que tenía la otra opción que nunca la llegué a hacer porque, con el trabajo, volver hacer INEF [ya no era lo mismo porque] hicieron el cambio de enseñanza en la universidad, se pasó a grado, ya no te convalidaban casi, tenías que volver hacer la carrera prácticamente entera. Para mí era un jaleo y digo yo: `¿cómo me voy a poner a hacer la otra carrera que podía haberla hecho con la reforma nueva, con los horarios que eran distintos? Ya no me… [convenía o acomodaba]´. Entonces aquello lo dejé. (Ec. Alberto)

3.5.2.1. Los primeros pasos como maestro

Dos cursos anteriores al 2019-2020, año en que los acompañé, Alberto se iniciaba en el ejercicio docente realizando sustituciones. El curso anterior le tocó ser tutor de sexto de primaria. Cuando conversamos no hizo alusión a su paso por aquella escuela, pero durante las reuniones de ciclo, recurrentemente hacía referencia a esta, a lo vivido allí; de hecho Neus me comentaba que valoraba mucho esas aportaciones de parte de Alberto.

Aquella sustitución no fue sencilla para él, aquella clase de la cual era tutor le resultaba compleja especialmente por el poco respeto en el cual se basaban las relaciones entre estudiantes: *"Yo el año pasado fui tutor de sexto en otro colegio y tenían una falta de respeto entre ellos que a mí me… ¡vamos!, me mataba"*[322].

Alberto, con aquella clase de sexto y el modo en que había venido desarrollándose, confirmaba aún más la importancia de fomentar en las niñas y niños las relaciones basadas en valores, en el respeto especialmente:

> Por eso considero que trabajar los valores es, para mí, lo más importante que hay en el cole. Más que aprender cualquier materia porque al final lo más importante es que respetes por encima de… ¡si eres astronauta! Puedes ser astronauta y ser el tío más malo del mundo o puedes incluso estar dispuesto a crear una guerra y tener quinientas carreras. Luego no es tan importante los conocimientos, sino lo que tú estás dispuesto a hacer por la gente ¿no? O sea, la humanidad que tú puedas llegar a tener. Eso es lo realmente importante. (TPDo, Alberto)

Y destaca que este fomento, para que pueda dar frutos en las niñas y niños, es necesario que sea realizado conjuntamente por todas las maestras y maestros desde los primeros años de la escolaridad, es decir, debe ser un *trabajo de base y anclado*. De esta forma, si llega a haber alguna compañera o compañero que presente dificultades para aprender, no estará expuesta a burlas de las y los demás si se han creado relaciones basadas en el respeto:

> Yo creo que eso es un trabajo de base que tiene que ir anclado desde que comienza el niño (…) su educación en el colegio (…). Tiene que ir anclado desde que el niño pisa el colegio en el primer curso hasta el último. Y si va anclado -eso pasa por todos los maestros y maestras que tiene- es más fácil que si hay una Laila[323] que no le va bien, los demás no se rían. Pero si esa cadena se rompe… [es muy difícil de

[322] TPDo, Alberto

[323] Nombre ficticio. Alberto señala el nombre una alumna de su clase que presenta algunas dificultades para aprender.

lograr cambios en el último año de primaria, como le sucedió a él con la clase de la cual fue tutor]. (TPDo, Alberto)

3.5.3. La llegada y su permanencia en esta escuela: hasta que no entras, realmente no sabes

Siendo Alberto maestro interino, a la hora de apuntarse para la bolsa de empleo de educación, la primera escuela que escogió fue esta, donde trabaja actualmente, porque su hermana, también maestra, le había hablado de esta escuela:

> yo sabía un poco a dónde venía, no sabía bien bien. Pero sabía un poco porque mi hermana, que es maestra, su escuela está aprendiendo el método de Comunidad de Aprendizaje; entonces ella el año pasado vino a hacer grupos interactivos, que por cierto coincidió con Isabel. Y ella ya me habló lo que se hacía aquí y el modelo que querían copiar. Entonces yo, como soy interino, a la hora de apuntarme por preferencia a las escuelas, la primera que puse fue esta y fue la que me tocó. (Ec. Alberto)

Si bien Alberto algo conocía sobre esta escuela por las referencias que su hermana, también maestra, le había dado, al igual que Helena, reconoce que solo cuando llega aquí es cuando comienza realmente a conocerla, especialmente lo relacionado a sus dinámicas cotidianas, a su funcionamiento:

> sí que es verdad [que] hasta que no entras y comienzas a ver, (…) realmente no sabes cómo funciona, no sabes que estás haciendo grupos interactivos prácticamente toda la semana, no sabes el tema del horario: pues ahora entras más tarde, hoy tengo una tarde libre; estas cosas no las sabes. El tema de las tertulias pues tampoco tenía ni idea que se hacían, las formaciones, estas que hacemos tampoco, o sea, hay muchas cosas que realmente no [sabes]. Y los grupos interactivos, aunque te los imagines, realmente no sabes (…) cómo los vas a llegar a hacer, ni a qué le vas dar importancia, ni cómo se suelen estructurar. Ahora todo eso lo tengo un poquito más claro, a pesar de que todavía estoy en proceso de aprendizaje porque… bueno es normal ¿no? (Ec. Alberto)

Ingresar a cualquier escuela nueva supone para cualquier maestro o maestra una seria de interrogantes por dilucidar y la necesidad de adquirir conocimientos para una favorable inmersión en esta nueva cultura. Si además esta escuela tiene un proyecto claro, con unas bases definidas y necesarias de conocer[324], el reto puede resultar mayor. Como señala Alberto, no solo se trata de conocer a nivel conceptual las bases del proyecto de escuela, sino también su materialización en un grupo de personas y contexto socio-educativo concreto. Implica conocer y vivir rutinas, prácticas, metodologías, intereses, implica también una constante autopercepción que permita mirar y explorar la propia inserción, implica entrar en un tejido de relaciones. Todo ello, además, mediado y posible de gestar gracias a las relaciones que sostenga tanto consigo mismo como con las otras y otros compañeros de escuela, sean docentes, familias, niñas y niños u otros implicados en el día a día. En este proceso, nada fácil, Alberto contó, desde el comienzo, con personas que le

[324] Sé que esto puede parecer una obviedad, toda escuela debiese contar con un Proyecto Educativo con unas bases que le dan sentido y orientan las actuaciones y rutinas diarias; sin embargo, no es difícil encontrar escuelas que este aspecto queda relegado a lo declarativo más que a lo vivido.

acompañaron y ayudaron, es decir, un aspecto que fue emergiendo en nuestra conversación, y que también yo pude evidenciar mientras las y los acompañaba durante el curso escolar, es que en esta escuela no se trabaja de manera aislada.

3.5.3.1. Cuando llegas, eres acompañado

Todas y todos en mayor o menor grado tenemos un conocimiento de lo que es la escuela y lo que implica vivirla, en primer lugar, porque gran parte de nuestra vida la hemos vivido como estudiantes escolares. Si a esos años agregamos el tiempo que la vivimos como docentes, entonces el grado de conocimiento y familiaridad es mayor. A pesar de ello, como señala Alberto, aunque podamos imaginar cómo es una escuela por dentro gracias a este bagaje experiencial que llevamos con nosotras, realmente no sabemos cómo es UNA escuela en particular (o cómo es ESTA[325] escuela), no sabemos realmente cómo será nuestra forma de vivirla hasta que entramos en ella.

- Una inmersión desde el acompañamiento

Cuando Alberto llegó a esta escuela su inserción fue *"mejor de lo que pensaba"*[326]. A pesar de las rutinas y prácticas muy diferentes en comparación a otras escuelas que no comparten el proyecto Comunidades de Aprendizaje, Alberto pudo comenzar a familiarizarse con estas desde el primer momento mediante la estrategia de «inmersión», es decir, mediante su introducción plena en el acontecer diario de la escuela:

> yo empecé grupos interactivos ya directamente. Creo que empecé en mi clase… [Intenta recordar]. Sí, pues… yo creo que comenzamos un lunes, si no me equivoco, sí seguramente empezamos un lunes y yo ya empecé con [los grupos interactivos en mi clase]. (Ec. Alberto)

Por lo que comenta Alberto, se evidencia que para ejercer su oficio a través de unas actuaciones muy particulares propias de este tipo de escuela, como son los «Grupos Interactivos», no se requiere, como condición previa, haber participado de alguna instancia de formación externa como un curso o seminario o jornada. Se aprende desde el propio ejercicio, desde la propia inmersión como suelen señalar. Sin embargo, esta inmersión no se deja a la suerte del docente nuevo, sino que, como enfatiza Alberto y como también lo señaló antes Laura, es un proceso siempre acompañado. Tiene la oportunidad tanto de ser acompañado por alguien en su clase o de asistir a otras clases a dar apoyo:

> siempre que empiezan grupos interactivos te viene alguien a clase porque no vas a empezar tú solo sin haber hecho nunca un grupo interactivo. Pero ya te explican cómo tienes que hacerlo (…), digamos que la persona te dice: `pues esto es así, así´ y tú ya lo haces. Luego vas a otra clase a ver cómo lo hacen y tú entre lo que ves y lo que tú has hecho y lo que te han explicado, ya te haces tú la idea. (Ec. Alberto)

[325] Podría ser la escuela en la que se ha realizado esta investigación o cualquier otra.
[326] Ec. Alberto

- Encuentros con maestras y maestros externos

La inmersión posibilita que Alberto y las otras y otros docentes nuevos puedan hacerse una idea de la escuela, una idea de las prácticas y rutinas que aquí se despliegan; puedan ir interiorizándolas durante el mismo ejercicio. Esta inserción es complementada con otro tipo de soporte que todas las escuelas Comunidades de Aprendizaje reciben, permitiéndole darle un contexto y un sentido mayor al proyecto de escuela. Este consiste en unas jornadas de formación que se llevan a cabo algunos días sábados. En aquellos días se reúne el profesorado nuevo de todas las escuelas Comunidades de Aprendizaje, como comenta Alberto:

> como nosotros somos Comunidad de Aprendizaje, nosotros las formaciones que hacemos son relacionadas con Comunidades de Aprendizaje. Entonces los que vienen son colegios que trabajan así, incluso la cárcel, en la cárcel hacen tertulias. Luego como tienen una parte de Comunidad de Aprendizaje[327], pues vienen y explican cómo hacen las tertulias y nosotros escuchamos y ellos nos escuchan a nosotros de cómo lo hacemos nosotros.
>
> Entonces, pues claro, esto también nos ayuda a entender cómo trabajan en otros lados, en otros sitios y nos dan información de dónde viene todo esto, de cómo se comenzó, cómo se está expandiendo (…) todo esto. (Ec. Alberto)

3.5.3.2. La importancia del trabajo colectivo

Al llegar aquí, Alberto no solo contó con personas que le acompañaran en la inserción explicándoles, por ejemplo, cómo se desarrollan algunas actuaciones educativas de éxito y acompañándolo en las primeras incursiones en estas, sino que, sobre todo, contó con personas de quienes aprender y poder crecer: una maestra paralela y un ciclo, es decir, un grupo con el que poder trabajar codo a codo y aprender como una posibilidad en la cotidianeidad.

- La ayuda de la maestra paralela

Al igual que Laura también Alberto cuando llegó a esta escuela tuvo como maestra paralela a Isabel. Como Isabel fue para Laura un apoyo fundamental en su llegada e inserción, le pregunto a Alberto sobre la importancia que ella u otra maestra o maestro han tenido también para él en esta escuela. Alberto señala que:

> para mí ha sido muy positivo estar con Isabel porque es una persona que tiene… Primero, tiene experiencia. Luego, tiene imaginación, le gusta lo que hace y… no sé, es que es una mezcla que para mí es ideal ¿vale? Y es comprensiva, o sea, quiero decir que se dan todas las condiciones de la persona que quieres tener al lado para trabajar. Es muy fácil trabajar con ella, muy fácil (…), entonces para mí ha sido una gran ayuda. Supongo que lo mismo que decía Laura, (…). Pues para mí ha sido muy bueno, muy positivo. (Ec. Alberto)

[327] Alberto se refiere a que en la cárcel también se desarrollan algunas Actuaciones Educativas de Éxito que las Comunidades de Aprendizaje impulsan como la Tertulia Literaria Dialógica.

Esta facilidad para trabajar juntos que señala Alberto, también yo la fui notando durante el tiempo que los acompañé. De hecho a Neus se lo había comentado porque era la misma fluidez y reciprocidad que veía en la pareja que ella constituía con Helena. En esa ocasión Neus reía y me comentaba que eran como dos matrimonios. En la pareja que constituían Alberto e Isabel notaba especialmente una reciprocidad que creo alcanzó mayores grados de expresión en el proyecto relacionado al cambio climático. Creo que sus preocupaciones por nuestro mundo planetario y no solo social, los unía desde un comienzo, esa apertura y preocupación al cuidado del entorno fue fluyendo, fue reforzándose con la presencia de la otra y el otro, llevándolos a replantearse sus propios estilos y actitudes de vida y estar abiertos a incursionar por otros rumbos. Con esto quiero señalar que esa facilidad de la que habla Alberto va mucho más allá de las cordialidades formales, es una expresión de disposiciones y modos de ser que incluso el equipo directivo fue capaz de intuir al momento de conformar los ciclos y las parejas de trabajo.

- Un grupo con quien trabajar juntos

Albero señala también que ha sido en la interacción con sus compañeras de ciclo que él ha podido ir abriéndose a nuevas formas de hacer y de pensar. Esto ha sido posible gracias a la observación del trabajo de sus compañeras que no se limita solo a lo que ellas puedan contar acerca de este, sino que a la observación directa mientras interactúan con las niñas y niños en el aula. Como ejemplo, Alberto me cuenta que el refuerzo positivo es algo que ha ido incorporando más y cómo gracias a la interacción con sus compañeras ha podido percibir y actuar de otra manera:

> El refuerzo positivo era algo que yo no usaba tanto y aquí desde que he llegado al cole sí que lo hago mucho (…). Primero porque Laura, Isabel y otras compañeras trabajan así y yo luego, pues aparte, le he dado mis vueltas al refuerzo positivo haciendo otras cosas.
>
> Por ejemplo, el premio de los patios, el premio de mesas limpias, porque considero que es un valor dejar la clase limpia. Como tu casa, quieres que esté limpia, pues tú tienes que dejarla igual ¿no?, pero eso venía previamente de que ellas trabajaban el refuerzo positivo. Entonces como ellas trabajaban el refuerzo positivo a mí se me ocurrió: `bueno pues… ¿y por qué no le damos otra vuelta con diferentes cosas? Vamos a llevar el refuerzo positivo a más sitios´.
>
> Entonces, en ese aspecto, sí que he visto las cosas de una manera y las he modificado y por eso es tan importante la coordinación entre profesores porque de una pequeña idea pueden salir muchísimas ideas. (Ec. Alberto)

Además de la observación del trabajo de sus compañeras, es en los espacios de coordinación donde Alberto halla un potencial importante para su tarea como maestro. Señala que es en el diálogo con ellas donde surgen nuevas ideas que poco a poco crecen:

> en coordinación, hablando… pues se me han ocurrido cosas. O [conversando[328]] con Isabel y a ella seguro que le ha pasado lo mismo con el resto ¿no? Que a partir

[328] Alberto se refiere al espacio de coordinación que tiene solo con Isabel. Ya que además del espacio grupal, en la semana también cuentan con unas horas para reunirse solo con la maestra o maestro paralelo.

de que hablamos de algo o que queremos hacer una cosa: `¡uy! ¿Y por qué no hacemos esto? ¡Ah, pues es verdad!´. Porque siempre de algo salen otras cosas.

Es como a los niños, darle voz: `venga, ¿cómo vamos a celebrar el décimo aniversario?´. Pues si uno dice con patatas, otro dirá: `uy, pues si llevamos patatas, ¿por qué no llevamos también bocadillo? Pues si llevamos bocadillo, pues para que trague el bocadillo ¿por qué no llevamos bebida?´.

Entonces al final de una pequeña idea van saliendo ideas y por eso (…) a mí se me ocurrieron cosas, pero siempre se me ocurren por algo, inspiración divina seguramente no, siempre te viene por algo, siempre es por algo, siempre, siempre alguien te da siempre una clave que te lleva a una idea. (Ec. Alberto)

Por ello para Alberto el diálogo es esencial en la tarea de educar y hace alusión a cómo gracias al diálogo constante entre él y sus compañeras de ciclo pudieron ayudar a mejorar la situación de un estudiante de la clase de Helena:

De un debate, de una puesta de ideas de cada uno pues Helena coge, luego entre lo que ella piensa y lo que sale de ahí pues…Tú siempre al final te vas con las ideas de otra manera a como tú llegas a un sitio, siempre. ¿Por qué?, pues porque yo puedo llegar aquí y decir: `mira Daniela, esto se hace así, creo yo que se hace así´. Pues tú me dices: `bueno y si… [hacemos esto] (…)´. Pues claro, entre lo que tú me dices y lo que yo he pensado ya esa idea está un poquito modificada, entonces tú encaras las cosas de otra manera. (Ec. Alberto)

Y luego, vuelve a retomar la importancia de dialogar y escuchar a la gente como base para transformar el pensamiento y la manera de ser:

Por eso es tan importante el diálogo y escuchar a la gente. Cuando escuchas a alguien que dice: `no, yo soy así y yo pienso así y voy a pensar siempre así´. ¡Pues no! No, porque tú puedes tener una idea, pero mediante el debate te pueden dar un punto de vista que tú no tenías en cuenta y a partir de ahí dices: `¡uy! Pues es verdad´. Y entonces cambia tu manera de pensar". "¡Y gracias que es así! Porque si no, el que es así y no ve más allá nunca dejaría de ver así, nunca cambiaríamos las conciencias de las personas.

Hay gente que puede ser racista y [decir]: `no, es que yo soy racista y voy a morir toda la vida´. Bueno, a lo mejor si te explicas la vida de alguna persona de otra raza que ha venido aquí a ganarse la vida y cómo lo ha sufrido y cómo ha vivido, a lo mejor dejas de ser racista ¿no? Por eso que es importante, entender, escuchar" [329]. [Porque tu solo o sola] "no lo acabas de ver todo, es imposible. Pero el hablar en grupo hace que tú veas cosas que luego no has caído de esa manera y [dices:] `¡oi, pues mira, es verdad!´.

Por eso es tan importante en el colegio, yo siempre le he dado mucha importancia al hacer ciclo, ¿no? Lo que hacemos nosotros, bueno lo que hacen todos los ciclos ¿no? Juntarse para tomar decisiones. ¿Por qué?, porque de una pequeña idea puede salir una grandísima idea. O sea, tú puedes pensar: `¡oi, pues podríamos hacer

[329] Ec. Alberto

esto!´. Pues luego esa persona, de lo que tú has dicho, se le viene otra idea y a la otra, otra. Y al final acabas montando ahí un tinglao[330] que nadie se lo imaginaba, ¿sabes? Y entonces el escucharse creo hace que puedan salir mejores ideas y ver diferentes puntos de vista siempre. (TPDo, Alberto)

En esta escuela existen diversos espacios para encontrarse, conversar, expresar los propios pensamientos o maneras de ver y entender las cosas, de expresar ideas, de tomar decisiones en conjunto. Como expresa Alberto, están las reuniones de ciclo, están las reuniones con la par, las reuniones inter ciclo como comentaban las otras profesoras antes, están las tertulias pedagógicas dialógicas. Por tanto, las posibilidades de ampliar el pensamiento, de exponerse a una transformación en los modos de ver, de pensar, de actuar, son variadas.

3.5.3.3. Una organización favorable

Para Alberto, el modo como organizan las clases tanto en relación a los tiempos como a la agrupación de las niñas y niños es algo que resulta muy favorable para la tarea docente y para los/as mismos/as estudiantes. Valora que las clases estén programadas para ser realizadas en dos horas porque le permite poder dedicar el tiempo que corresponde a cada asignatura y evitar ir en desmedro de alguna por falta de tiempo:

(…) aquí trabajamos de dos horas en dos horas, casi siempre. Pero en las otras escuelas: matemáticas primera hora, catalán la segunda hora. Yo me recuerdo muchas veces que hacía [en una hora] matemáticas, [y en la hora siguiente] catalán y como fuera retrasado en matemáticas me comía parte del catalán y era un caos… Yo, para mí, era un auténtico caos, iba loco. (Ec. Alberto)

Valora también que el gran grupo de estudiantes se divida en cuatro grupos menores para trabajar en torno a cuatro ejercicios escolares. Al tener un tiempo asignado de veinte minutos para la realización de cada ejercicio escolar, permite que todos los grupos pasen por las cuatro propuestas de ejercicio escolar. Esto, sumado a que hay otras personas adultas en el aula, le permite poder estar atento a los estudiantes y acompañarlos en el desarrollo de los ejercicios; y, especialmente, le permite poder atender a diversas situaciones que puedan ir surgiendo, sobre todo, aquellas relacionadas a la convivencia entre compañeros:

Cuando estás haciendo clases en gran grupo, yo recuerdo que tenía muchos problemas porque entre que puede haber un conflicto y tienes que medio solucionarlo (…) o dejar las cosas [o sea, dejarlo por un momento para poder explicar y luego, en algún momento, poder retomarlo] y ahora silencio porque hay que comenzar a explicar. Estás explicando y sale otro conflicto y al final tú te programas una sesión para dar en dos horas y muchas veces te faltaba tiempo (…) [porque, a veces,] la clase empezaba, [y surgía] un problema, otro problema, ahora este [estudiante que] está llorando porque el otro le ha pegado y te encuentras ahí y tienes que parar el ritmo de la clase. (Ec. Alberto)

Esto que Alberto señala respecto a los conflictos que pueden surgir con las y los estudiantes es algo que pude percibir cuando lo acompañaba en las clases de Grupos

[330] Enredo, lío

Interactivos. Ante una problemática específica que surgió entre dos compañeros, Alberto les pidió que salieran del aula para que entre ellos lo conversaran mientras él le explicaba a la clase, y a las tres personas adultas que estábamos allí, en qué consistían los cuatro ejercicios escolares propuestos para aquella clase. Luego, cuando ya los grupos se organizaron, Alberto pudo salir a conversar con los niños y luego de unos minutos ingresaron para poder realizar los ejercicios. Como señala Alberto, esto habría sido muy difícil de atender si hubiese tenido que atender él solo a todo el grupo en general.

El estar la clase organizada en cuatro principales tiempos, con cuatro grupos más pequeños y acompañado de más personas adultas le ha permitido poder adoptar cada vez más un cierto ritmo:

> En grupos interactivos suele estar todo más ordenado, tú programas las cuatro sesiones y las cuatro sesiones se acaban. ¿Por qué? Pues, porque son de veinte en veinte y (…) son con un adulto normalmente, [entonces] como están con el adulto, normalmente se hacen [en los veinte minutos].
>
> Entonces yo lo veo todo como más [fluido]. Una vez coges el ritmo y sabes cómo se hacen los grupos interactivos, que ya los tienes estructurado, (…) ya tú te lo montas. [Y coges una rutina:] `(…) vengo del patio, [hacemos] ramadasa, [o sea,] relajación. [Esto] me interesa, aunque pierda cinco minutos que, [en realidad,] no los pierdes. Yo creo que los ganas porque luego me ahorro en seguir arreglando conflictos. Luego (…) comienzas a explicar (…) y ya todo va un poquito más rodado (…)´. Y (…) empiezas y, entonces, una vez ya tienes la idea de cómo se tiene que hacer, tú ya te lo estructuras (…) [y lo consigues] yo creo que bien, o sea, mucho mejor de lo que pensabas. (Ec. Alberto)

3.5.3.4. Niñas y niños con difíciles contextos

Al igual que a Isabel y Neus, también a Alberto le conmovió la difícil situación que vivían muchas niñas y niños junto a sus familias. Esto es algo con lo que no se había encontrado en otras escuelas:

> lo que sí me he encontrado, con diferencia de otros colegios, es el trato familiar y el colectivo de alumnos. ¿Por qué?, porque estamos en un barrio muy, muy pobre y las familias, la que más dinero tiene, tiene poco. O sea, que la que menos tiene es que no tiene casi.
>
> Entonces, familias que a lo mejor no están tan por la educación de sus hijos, porque a lo mejor tienen otras preocupaciones a nivel de sacar sus familias adelante. O bien por un tema cultural, porque a lo mejor vienen familias de otros sitios y culturalmente no están todavía dándole esa importancia a la educación, no sé… Ahí sí que he visto interacciones diferentes, niños con más problemas. (Ec. Alberto)

Al estar consciente de estas difíciles situaciones que viven las niñas y niños, Alberto sabe que tiene que hacer *"las cosas de otra manera"* como él mismo expresa. Por ejemplo, durante un par de semanas ha notado muy triste a un alumno de su clase, que viene con la misma ropa hace ya varios días y que además dibuja personas tristes, con lágrimas. Luego de hacer las averiguaciones respectivas y de enterarse que su madre se ha ido de casa,

Alberto además de conmoverse profundamente, entiende que a aquel niño no puede exigirle que trabaje así, sin más, que esta situación algo exige de él como maestro:

> como tienen más problemas pues a lo mejor sí que tienes que hacer las cosas de otra manera, tienes que asimilar que [por ejemplo, con] (…) un niño como el Axel Méndez[331], que sabes la vida que ha tenido y que sigue teniendo, por mucho que yo le diga: «trabaja», el niño no va a trabajar porque tiene un bloqueo emocional impresionante y tiene una falta, carencias [emocionales] que no se las han dado en su casa y ni se les siguen dando.
>
> Y yo tengo que intentar aceptar eso, con lo cual tengo que trabajar de otra manera. (…) tengo que aceptar cosas porque no están en mi mano. Lo que sí puedo hacer es mejorar la vida de cada niño como yo pueda, pero tengo que aceptar que hay algo ahí que (…) me cuesta entrar como a mí me gustaría entrar. Entonces, a partir de ahí tengo que trabajar, tengo que empezar a formar a partir de ahí. ¿Cómo? Con ideas, no sé de qué manera, se me ocurre esto, lo otro… el refuerzo positivo por ejemplo. (Ec. Alberto)

No puede quedarse en los reproches ni lamentaciones por el estado actual del niño y la niña, pero tampoco considerarse el salvador intentando cambiar algo que no está en sus manos. Pero lo que sí sabe es que, en alguna manera, puede mejorar la vida de sus estudiantes, intentando llegar a ellos. En aquel intento, para él resulta fundamental ponerse en el lugar de sus estudiantes; esto que vive en el presente con los niños y niñas, lo inscribe en su historia o lo revisa a la luz de su historia recordando que él mismo alguna vez lo fue, que también él fue un niño a cuyos profesores les costaba llegar. Y reconoce que el fallo en la relación con las niñas y niños muchas veces está en que, como profesores, no recordamos que alguna vez fuimos niños, por tanto, no logramos empatizar:

> no nos acordamos de cuando eres niño realmente, ese es el gran fallo, que no nos acordamos y como no somos niños, pues entonces no nos ponemos en la piel, a lo mejor. Y a mí esto me pasa muchas veces y digo: `es que no me estoy poniendo en la piel del niño´. Es que cuando yo era así [de niño], era inquieto. Yo no podía estar en la silla quieto tampoco y me estoy cabreando cuando uno [de las y los estudiantes] está de pie, (…) o mal sentado. Y me comen los demonios pero… a veces lo pienso y digo: `pues, ¡si es que seguro yo era igual!´. Es que son niños, es que no pueden estar quietos en la silla porque es normal ¿sabes? (Ec. Alberto)

Esta consideración Alberto intenta tenerla muy en cuenta, especialmente con aquellos niños y niñas cuyo comportamiento, por algún motivo conocido o desconocido, se basa en la falta de respeto, porque él mismo como estudiante tuvo comportamientos de esa naturaleza. Por lo mismo, es muy importante para él darse el tiempo para conversar con aquellos niños y niñas para que puedan darse cuenta de cómo se están relacionando:

> faltar al respeto a algún maestro, el contestarles, (…) esa es la parte que yo he hecho con algún maestro [cuando era estudiante]. (…) y eso me lo planteo ¿no? Cuando ves a un niño que actúa de tal manera, me planteo hasta qué punto estoy entendiendo o estoy sabiendo llevar a este niño. Porque yo pienso: `cuando yo me he portado mal con un maestro o maestra, creo que [ha sido] porque no me ha sabido llevar´. Pero luego pienso: `bueno, es que ahora yo soy el maestro. A lo

[331] Nombre ficticio

> mejor yo podría hacer lo mismo con otros y no lo estoy haciendo. Y, a lo mejor, este niño, cuando sea mayor, puede llegar a pensar lo mismo que yo: «es que el Alberto no me sabía llevar»´.
>
> Yo, conociéndome y viendo la interacción que tenía con otros maestros, a mí o me adoraban o me odiaban, no había punto medio. O me llevaba muy bien con un maestro y me adoraba o me odiaban porque como la tenía cruzada o cruzado iba a saco ¿no? Entonces (…) yo le faltaba el respeto a algún maestro y tal. Y, evidentemente no quiero que pase, pero claro también yo intento buscar de qué manera puedo darle a cada niño su espacio (…).
>
> Yo tengo niños complicados aquí, o niñas, pero yo invierto, a lo mejor, un rato de patio para decir: `venga, vamos a hablar y venga, ¿qué pasa? Y tal´. Y, a lo mejor, antes le pegaba una bulla, que le he gritado, pero luego intento hablar con ese niño o esa niña. Y esto lo he hecho no solo aquí ehh, en cualquier escuela ehh. Que me explique qué pasa y por qué actúa así y qué es lo que tiene que hacer, qué es lo que está bien y lo que no está bien.
>
> Entonces claro, yo creo que eso es una de las cosas que yo hacía [cuando era estudiante] y que no debería hacer, claro, ningún niño [y] que no me gustaría que repitiera. O sea, que siempre tienen que respetar. Por eso también considero que el respeto es tan importante, pero claro, el respeto no es respeto a cualquier precio (…), tiene que haber un respeto, hay que respetar, pero tiene que ser un poco mutuo. Y (…) el profesor tiene que hacer su trabajo como tiene que hacerlo, más allá de que hay momentos en que perdemos los papeles, hay momentos que nos superan las situaciones (…). (Ec. Alberto)

A pesar de lo esfuerzos, Alberto tiene claro que es posible que ese cambio en el niño o niña, es decir, que logre darse cuenta que faltando el respeto hace un daño, que tome conciencia y actúe siendo respetuoso, es un cambio que quizás él, como maestro de aquel estudiante, no lo verá, pero, de igual manera, tiene que continuar –como cuentagotas o poco a poco- con la esperanza que algún día, así como sucedió con él, aquel niño o niña logre cambiar:

> cuando tú eres pequeño, tú no piensas en -si le pego, si le robo a un niño una canica… - [si] a mí me gusta que me lo hagan, pero a él se lo hago (…). Pero, al final, llega un momento, entre lo que todos esos refuerzos positivos, al final ese niño tiene que cambiar. Igual no lo veo yo, igual no le ve el siguiente maestro, igual no lo ve el otro, pero por eso es tan importante el goteo ¿no? El que hay que enseñar valores y explicar los valores por encima de la materia.
>
> [Y quizás llegará el momento en que] antes ya te planteas lo que está bien y lo que está mal (…) y tienes que ser asertivo y ponerte en la piel de las personas y decir: `pues, si a mí esto no me gusta, pues no tengo que hacerlo´. [Este cambio, en mi caso,] supongo que tiene que ver el compararte cómo eres y [también] cuando maduras. Cómo eras cuando eras estudiante, que yo no he sido un alumno ejemplar (…) y cómo, con los años, vas adquiriendo la madurez y empiezas a darte cuenta y empiezas a juzgar por qué hacías eso y a decir: `pues no, no estaba justificado´.

> Entonces (…) llega un momento que tú lo que quieres es que no se repita ese patrón. Luego, tú luchas por eso (…). Entonces yo intento (…) que los niños no sean como el alumno que yo era, que no es que fuera yo un malo malísimo, pero sí que hacía cosas que (…) [ahora] pues no me gustarían. (Ec. Alberto)

Para poder darse cuenta de lo anterior, de cómo van las relaciones con las niñas y niños y entre ellas/os, de cómo ve él mismo que ha actuado o hecho las cosas como maestro, resulta fundamental pensar sobre lo hecho, sobre lo sucedido, sobre cómo se ha sentido y cómo ha visto el curso de la clase:

> [me autoevalúo o pienso] "en cualquier momento… después de cada interacción que tienes ya estás pensando qué has hecho bien y qué no has hecho bien. Hoy mismo he hecho grupos interactivos, [y al salir del aula] pues ya bajando la escalera, ya estoy pensando en qué he hecho bien y qué no he hecho bien o qué creo que podría haber hecho así. (…).
>
> Yo creo que… bueno, supongo que nos pasará a todos, que rápidamente estás pensando: `¡uy!, esto no, ¡uy! esto sí´. Cuando hay un grupo interactivo que todo ha ido bien (…) tu estado de ánimo está mejor y explicas mejor con una sonrisa y tal. ¡Pero claro!, si la clase está crispada y hay un problema y este le ha pegado al otro, (…) tú ya, sin querer, estás haciendo las cosas de otra manera. Y cuando acabas la hora y ya has salido es cuando empiezas a pensar: `esto no me ha gustado, esto sí, esto tal, esto…´. (…) yo en cada momento, en cada momento me estoy evaluando. (Ec. Alberto)

3.5.3.5. Alberto, un maestro que es el resumen de muchas vivencias

Cuando le pregunté a Alberto cómo ha llegado a ser el maestro que es hasta ahora, o está siendo hasta ahora, reconoce que es el resultado o resumen de vivencias que le han hecho crecer:

> El Alberto de hoy día supongo que es el resumen, es un Alberto que ha ido creciendo. Ha ido viendo lo que le han enseñado en su casa: padres comprometidos con todas estas causas, con las desigualdades, que ayudan a la gente. Y tú, pues lo vas viendo en tu casa entonces tú (…) repites esos patrones positivos, incluso perfeccionas, porque yo hay cosas que veo que mis padres pues no han tenido la capacidad, o no tienen la capacidad, de hacer; entonces yo digo: `uy, pues esto no, esto hay que hacerlo así´. Y, a lo mejor, hay otras que no las hago como ellos.
>
> Pero, entonces, el Alberto es una mezcla de trabajo, de otros tipos de trabajo, de cosas que ocurren, que han ocurrido en su vida, de lo que ha visto en su barrio desde que ha nacido y de las desigualdades que ve, entonces todo eso lo intento transmitir y mejorar y hacer en el día a día, en el colegio, en el aula. (Ec. Alberto)

Como suele decir Laura, también Alberto se reconoce como ese *recollit* de vivencias. Y esta escuela, más que otras le ha posibilitado tener otro tipo de instancias, de interacciones desde donde nutrirse y aprender. Como él señala:

> siempre puedes aprender de cualquier persona, sea más joven que tú o sea más mayor, todo el mundo te puede enseñar algo. Y luego, tú puedes seguir aprendiendo a cualquier edad. (…)[Como Sentaro, el personaje de le película, que]

> aprende porque… por ganas ¿no? Porque le cambia la filosofía de ver las cosas y entonces, pues, quiere aprenderlo y tiene ese amor por hacerlo. (TPDo, Alberto)

En esta escuela Alberto ha tenido la oportunidad de aprender de sus compañeras de ciclo con cada espacio de reunión que comparten durante la semana, pero también con quienes comparten aula. Especialmente ha podido aprender de una excelente par que lo acogió cuando ingresó a esta escuela. Ha podido nutrirse y aprender gracias al acompañamiento que ha podido vivir, gracias a las conversaciones, la escucha respetuosa y los intercambios de ideas y punto de vista.

En esta escuela ha encontrado una organización que le ha permitido poder tener una mejor relación con las niñas y niños, una relación más personalizada. Pero sobre todo, ha podido aprender de las propias niñas y niños que lo interpelan, que lo invitan a mirarse en su propia historia y actuar, relacionarse a partir de allí. Las niñas y niños, la coherencia que exige su educación, le llevan a Alberto a autoevaluarse constantemente, a pensarse constantemente y, en esta escuela, encuentra espacios para pensarse también gracias a la mirada de sus compañeras y compañeros porque si hay algo que le ha ayudado enormemente es que, en esta escuela, no se trabaja aisladamente.

4. Descripción de Experiencias Vividas

4.1. La experiencia del profesor Fernando.

"*Me di cuenta de la riqueza de contar con un equipo de colegas de matemáticas con quien poder trabajar, tener discusiones y llegar a soluciones comunes*"

En mis inicios en esto de la docencia, en la comuna, hicieron una capacitación para aprender a usar una calculadora que graficaba. Cuando supe de la capacitación, mi primera impresión fue que era un pretexto para que comprásemos esa calculadora. Se extendió la invitación a todos los profesores de matemáticas de los colegios de la comuna y solo asistimos cinco: yo, una profesora de otro colegio y tres profesores (un hombre y dos mujeres) que me hicieron clases cuando yo iba en el colegio.

Si bien no me convencía la capacitación ni las calculadoras y, por eso, mis expectativas en parte eran bajas, decidí asistir porque quería ver a mis colegas que habían sido mis profesores en el colegio. Así que, en relación a eso, mis expectativas eran muy altas, porque iba a conocer más a mis profesores y, a parte, sentía orgullo de trabajar a la par con ellos que fueron los que me formaron.

La capacitación se hizo en el colegio donde yo hice toda mi escolaridad y trabajaban los colegas que fueron mis profesores en la enseñanza básica y media. Cuando llegué, aunque estaba contento y orgulloso, sentí un poco de ansiedad de volver a ver mis maestros no como estudiante, sino ya como profesional; también me sentía nervioso porque no sabía cómo iba a ser recibido y si me verían como un colega tal cual como ellos o no.

Cuando nos encontramos me llevé una gran sorpresa porque de inmediato me recibieron como un colega, estaban muy contentos de verme; fue un recibimiento súper rico, me hicieron sentir muy bien. Partimos con un café, la capacitación comenzó con una rutina de presentación e incluso los mismos colegas me presentaron adelante del capacitador comentándole, a él y a la otra profesora que asistió, que yo era un ex estudiante, que se

sentían súper orgullosos de mí, que siempre supieron que iba a lograr ser un profesor porque me veían capaz de enseñar. Conversamos de la vida, de cómo me fue en la universidad, de cómo me sentía como profesor, ellos me comentaban que estaban orgullosos de mí. Sentí una recepción y un apoyo maravilloso.

A pesar de que yo siempre les hablé como mis profesores porque junto a ellos me seguía sintiendo como un alumno, la visión de ellos claramente era profesional: me veían como un colega, ya no como un alumno, aunque aún se mantenía el trato cercano que teníamos cuando yo era su alumno. Recuerdo que hablábamos harto porque yo participaba en talleres de reforzamiento ayudando a otros compañeros, además me sentaba con ellos cuando revisaban pruebas, me gustaba conocerlos y saber sobre ellos.

Reconozco que fue muy enriquecedor verlos, conocerlos como colegas y, especialmente, escucharlos, conversar con ellos y darme cuenta que compartíamos unas mismas dificultades, o sea, que las mismas dificultades que yo tenía como profesor de matemáticas, no las tenía solo yo; también ellos las tenían. Eso fue muy impactante para mí y me ayudó a crecer bastante porque a ellos siempre lo vi como personas ideales, seguras, sin dificultades ni debilidades y ahora tenía la oportunidad de verlos desde otro lugar y, gracias a eso, darme cuenta que todos tenemos dificultades y que, incluso, hay ciertos temas en común que nos resultan difíciles.

También me impactó darme cuenta que atrás de sus clases hay siempre un trabajo colaborativo. Eso lo pude ver porque en sus conversaciones se decían: "¿Te acuerdas cuando hicimos esa actividad? ¡Ah, sí!". Eso me marcó mucho porque como alumno yo nunca los vi en acción como colegas entre ellos, no me imaginaba que trabajaban tan, tan, tan colaborativamente. Yo sabía que tenían reuniones, pero no pensé que trabajaban entre ellos de esa forma.

Ese primer día de la capacitación, que duró varios más, nos hicieron hacer una actividad donde teníamos que analizar cierto concepto matemático. Empezamos a discutir el tema, pero al final la conversación terminó en cómo explicar cierto contenido y la calculadora la dejamos de lado. Eso fue muy genial, ellos me escuchaban, respetaban mi opinión, en todo momento me hicieron partícipe de la actividad como un igual y eso para mí fue maravilloso, me sentí muy feliz de tener ese tipo de discusiones matemáticas con gente profesional, sobre todo de un contenido disciplinar que yo no manejaba.

Hasta ese momento, las conversaciones que tenía con colegas eran un poco lapidarias, tristes. De hecho, recuerdo siempre que en mi primer día de clases como profesor una profesora viejita de lenguaje me dijo que me retirara de la docencia y que me buscara otra carrera porque ahora era muy difícil enseñar. Además mi trabajo era muy solitario porque mis otros colegas de matemáticas estaban con licencia y el único profesor con el que podía contar algunos pocos días era precisamente uno de los que había sido mi profesor en la escuela y que nos encontramos también en la capacitación. Él iba de paso al liceo en el cual yo trabajaba y le pedía que me orientara y él lo hacía; me contaba –por ejemplo- cómo trabajaba en este liceo que era más difícil por el alto índice de vulnerabilidad de los estudiantes.

Pero la mayor de las veces en soledad tenía que tomar decisiones que representaban al departamento de matemáticas. No sabía qué hacer ni cómo hacerlo y como no tenía un colega referente ni contaba con alguien que me apoyara, simplemente hacía según yo

consideraba que era mejor. Incluso había algunos conceptos matemáticos que en las primeras clases que hice como profesor, los enseñé inspirándome en mis cuadernos del colegio que los guardo aún. Como me los enseñaron así, pensaba que esa era la única forma y yo hacía lo mismo. Pero el principio fue triste, me decía a mí mismo que de ese modo, en solitario, no era posible enseñar bien.

Por eso llegar a ese grupo de profesores por medio de la capacitación fue tan enriquecedor, llegando ahí me di cuenta de la riqueza de contar con un equipo de colegas de matemáticas con quien poder trabajar, tener discusiones y llegar a soluciones comunes. Sentí felicidad, sentí que podía lograr lo que sea, porque -de verdad- fue una luz que llegó a mí porque al no tener otros colegas referentes estaba muy cerrado y limitado. Ver otras visiones y darme cuenta que eso que tanto me costaba era mucho más fácil de lo que yo pensaba, que había otras formas distintas de enseñar fue un importante crecimiento en dos sentidos.

Primero porque sentí que crecí más allá de lo matemático, ahora estaba más abierto al diálogo, a conversar con otros colegas. Entendí que no había problemas si algo no me resultaba, que no era grave y que lo podía mejorar. Porque antes cuando esto me sucedía me sentía muy culpable, me sentía menos o inferior, tenía mucho miedo a ser juzgado, a que otros colegas con más años dijeran: "ah, claro, este es nuevo, no se la puede". Porque eso lo vi y escuché de profesores refiriéndose a otros colegas: "oye, ¿cómo este profe no se la puede con el curso? Oye, ¿cómo no va a poder dominar este contenido?". Entonces yo tenía miedo a ser uno de esos de los que pensaban que no se la podía, que no era capaz, tenía miedo a sentirme no validado profesionalmente. ¡Pero, claramente, después de estos encuentros me dio lo mismo!

Con ellos sentí que cambió mi mirada porque me di cuenta que podía trabajar o hacer consultas a colegas incluso de otros colegios. Me sentí contento de poder discutir, buscar soluciones, ver que uno no es el único que tiene dificultades. Además, como tenía tanta confianza con estos profesores, que por años me formaron, entonces tenía ese comodín en mi mente de que podía equivocarme frente a ellos y no sentir vergüenza o temor a que me humillaran (como sí solía hacerlo un profesor en la universidad cada vez que hacía preguntas) porque con ellos yo me sentía como un estudiante todavía.

Con ellos se me abrió un horizonte nuevo porque pude perder el miedo a conversar y presentar ciertos temas en la mesa sin sentirme inferior ni tener miedo. De hecho cuando nos encontrábamos en la capacitación nos contábamos las anécdotas que nos pasaban en la semana, presentábamos temáticas, incluso yo les decía: "oigan chiquillos, ¿saben qué? Miren, esto lo explico así, ¿está bien o está mal?, ¿qué opinan ustedes?" y ellos me decían: "No, hazlo así. A mí me funcionó esto…" y compartíamos material.

También siento que crecí en lo matemático porque gracias a nuestras conversaciones sobre algunos contenidos que yo enseñaba como me los enseñaron en el colegio, pude darme cuenta que habían otros caminos para poder llegar a una solución y logré enseñar ese mismo concepto de otra forma distinta. Eso lo adopté en adelante en la enseñanza, desde ese momento me acostumbré a siempre mostrarle a los estudiantes dos o tres alternativas para resolver los ejercicios para que sean ellos mismos quienes luego escogieran qué camino seguir. Yo siempre les digo: "no me importa el camino, me interesa la respuesta y que sea lógico y con una muy buena argumentación". Además pude darme cuenta que esta forma de enseñar funcionaba porque veía en la cara de los estudiantes que

sí estaban entendiendo, pude entablar un diálogo con ellos y una discusión sobre el mismo concepto matemático. Se notaba que ellos se estaban apropiando de ese contenido.

Estos encuentros eran de felicidad, de verdad fue una experiencia enriquecedora poder trabajar con esos colegas, ellos me abrieron una luz muy importante para ir perdiendo el miedo al fracaso.

A partir de la experiencia del profesor Fernando pude percibir que formarse es una experiencia enriquecedora que te mueve a nivel individual pero, necesariamente, es mediada por un encuentro relacional. Es enriquecedora porque permite que te des cuenta de la importancia de trabajar colectivamente en la enseñanza y de que existen otras formas de enseñar, permite que te sientas capaz de lograr lo que sea porque trabajar con otros y enseñar puede ser más fácil de lo que imaginas. Formarse es algo enriquecedor, es una luz en la oscuridad, es abrir una puerta que siempre estuvo cerrada, es una importante y feliz experiencia de crecimiento.

4.2. La experiencia de la profesora Mabel.

"Aprender a partir de plantearnos desafíos fue algo que para mí y para ellos nos hizo crecer y algo que, desde ese momento, no he dejado de hacer en mi labor de profesora"

Esta experiencia sucedió, afortunadamente, al inicio de mi trayectoria como docente en un liceo que se encontraba *ad portas* del cierre porque tenía baja matrícula, con estudiantes que, gran parte, habían sido expulsados de otros centros, estudiantes que no querían ir al colegio con un alto nivel de consumo de drogas y deserción escolar.

El primer semestre fue particularmente difícil porque los estudiantes no llevaban materiales para la asignatura que realizo, Artes Visuales. Gran parte de ellos ni siquiera llevaba cuaderno. Por lo mismo tuve que improvisar mucho y reducir significativamente mis expectativas. Al comienzo estaba muy enfocada en que los estudiantes lograran un producto bien elaborado que cumpliera con los aspectos técnicos y expresivos, pero sin siquiera contar con materiales esto era imposible de llevar a cabo. Esto me provocaba mucha frustración, sentía que ir a trabajar era un esfuerzo muy grande porque debía destinar mucha energía en convencer a los estudiantes que realizaran las actividades de la clase y, más encima, todo lo debía adaptar para que al menos algo pudiesen realizar. Ante esto opté por disminuir la complejidad de las actividades y comenzar a enfocarme en aspectos más transversales como el trabajo efectivo en clases, responsabilidad y la mejora a partir de observaciones o la autocrítica.

Además, por los comentarios que solían hacer los estudiantes, me di cuenta que tenían bajas expectativas sobre ellos mismos y hacia la asignatura, decían: "soy malo para artes". Se frustraban con facilidad cuando realizaban las actividades, se "cansaban" rápidamente y hacían las cosas por "cumplir" o, simplemente, no las hacían. Recuerdo que algo que me marcó mucho fue que algunos alumnos esperaban la calificación y luego rompían los trabajos, desvalorizando su propio esfuerzo. Sentí que algo tenía que hacer.

Comencé entonces a pensar en una forma de motivar a los estudiantes en esta área, pero para eso, antes analicé los aspectos que creía que estaban influyendo o provocando esa desmotivación por parte de los estudiantes. Entre esos aspectos encontré que la falta de espacio era un inconveniente importante. No existía una sala de artes donde los alumnos

pudieran guardar sus trabajos para continuarlos la clase siguiente y donde pudieran trabajar libremente sin la presión de no poder ensuciar o, simplemente, para hacer un cambio de chip. Me di cuenta también que tanto los alumnos como los profesores tenían bajas expectativas hacia la asignatura de artes visuales por un prejuicio muy común que es el creer que es una asignatura fácil donde solo se hacen dibujitos y no se considera que está todo conectado, o sea, había un desconocimiento del área.

Luego me enfoqué en intentar resolver todo lo anterior. Lo primero que hice fue buscar un espacio donde poder "ensuciar" y que se convirtiera en el espacio creativo donde los estudiantes sintieran que podían trabajar en su espacio artístico y donde podían dejar sus cosas. Pedí al director una sala que no se usaba y su disposición fue muy positiva, accedió de inmediato. Llevé a mis estudiantes y les expliqué que este sería, desde ahora, nuestro espacio; por tanto, mantener y cuidar la sala debía ser nuestra responsabilidad. Con la sala conseguida ya tenía un punto resuelto.

La solución que encontré frente a la desmotivación y falta de expectativas fue considerar intereses propios, entonces dediqué dos clases para que los estudiantes, de forma individual o grupal, pudiesen elegir temas artísticos de interés. Para eso les fui haciendo preguntas respecto a qué les gustaría aprender artísticamente sin ponerse un techo por considerar que algo fuese difícil. Algunos estudiantes querían aprender la animación con *stop motions*, otros quisieron experimentar en tallado de esculturas, pinturas al óleo, dibujo, etc. Por lo tanto, había amplitud porque de manera simultánea se comenzarían a crear distintas obras de arte en el curso.

Para que eso se pudiera realizar me adapté a lo que los estudiantes querían aprender. Como era un cuarto medio y les quedaba poco tiempo para terminar su escolaridad, me enfoqué en que los estudiantes hicieran proyectos de sus propios intereses. Los fui apoyando y haciendo un seguimiento a sus creaciones, pero les instaba a aumentar la complejidad de sus proyectos. Además me mostré muy dispuesta a aprender con ellos porque había cosas que yo no conocía o no había realizado, pero les propuse aprender en conjunto para que eso no fuera una limitante para no atreverse a hacer algo que no sabían o que consideraban difícil.

En este proceso de ir mejorando y buscar soluciones a la desmotivación y poco compromiso escolar, hablé bastante con mis colegas. Hubo algunos que me decían: "yo creo que no te va a resultar". Veía en ellos una baja motivación no solo por la mala disposición que veían en los estudiantes que, evidentemente les afectaba, sino también porque, desde inspectoría, se culpaba a los docentes por los comportamientos de los estudiantes diciendo: "los alumnos hacen cosas malas, como fumar marihuana, porque los profesores tardan en llegar a la sala". Como el contexto era demasiado difícil y, además, no había interés en apoyar al profesorado sino que, al contrario, se les culpaba, la verdad es que entendía esa desmotivación de algunos profesores.

Lo anterior en lugar de desmotivarme a mí también, hizo que más me esforzara porque había que romper el círculo vicioso de la falta de expectativas. Y un referente importante para eso fue el otro profesor de artes de la escuela, Carlos Villamar, quien tenía una excelente trayectoria en el área; él me motivó mucho a seguir. Más que tener conversaciones con él, me motivó porque era inspirador; él no se restringía a cumplir con las labores docentes administrativas o con el programa escolar, sino que iba más allá, no ponía limitaciones a su tarea ni a los estudiantes, siempre buscaba que el arte fuera social

y eso, para mí, era realmente inspirador. Participé con él en varios encuentros de muralismo y actividades con la "Brigada Ramona Parra"[332], y además me invitó a realizar una ponencia en un encuentro de profesores vinculados al arte. Él siempre mostró respeto y valoración hacia mi trabajo, lo cual me motivó significativamente a ser más activa en el arte, a atreverme.

En relación a los materiales, como los estudiantes no llevaban, comencé a conseguirlo yo. En una obra de construcción cercana conseguí varios trozos de hormigón celular y los llevé al liceo para que los estudiantes pudieran tallarlos y hacer esculturas. Cuando ellos vieron esto, se motivaron y comenzaron a llevar ellos mismos algunas herramientas como gubias y formones para tallar. Hubo una mejora notable en la responsabilidad.

Una vez iniciados los proyectos artísticos con los alumnos de cuarto medio se fue dando una atmósfera genial, colaborativa, con bastante movimiento y la motivación se fue contagiando. Podía ver que los jóvenes se sentían cómodos. Fui testigo de un cambio en ellos al ver que podían crear obras de arte y expresarse libremente, sentirse capaces en definitiva. Ellos mismos comentaban que se sentían orgullosos de sus proyectos. Los veía contentos en nuestro espacio creativo, educativo y exploratorio. Creo que ellos se sentían cómodos en ese espacio que, aunque no reunía todas las condiciones, nos daba autonomía y permiso para "ensuciar", para probar y sentirnos libres de cometer errores que son propios de la exploración.

Pude compartir bastante con los estudiantes, pero ya no eran conversaciones solo de aspectos técnicos, sino que hubo un acercamiento y entendimiento respecto a la realidad de mis estudiantes, pudimos ir conociéndonos mutuamente. Yo me sentía bien, muy motivada y con ganas de mostrar que nuestros jóvenes eran tremendamente capaces. Entonces, como el clima estaba mejorando, como los alumnos estaban siendo más responsables y estaban muy implicados y comprometidos en las creaciones, empezamos a trabajar en el patio del colegio también y los estudiantes de otros curso miraban con muchas admiración las obras de arte de sus pares de cuarto medio. Incluso hubo profesores que me comentaron que estaban sorprendidos porque los estudiantes tenían muy buen comportamiento en la clase de artes, no así en las otras.

Ver esa implicación y cómo el clima mejoraba me motivó demasiado y quise ir más lejos. Postulé las creaciones audiovisuales de los estudiantes a un concurso y organicé una exposición con apoyo de la municipalidad. Al ver esto, los estudiantes estaban muy sorprendidos y se esforzaron mucho para que sus creaciones artísticas quedaran bien logradas porque iban a ser mostradas a un público. No sería una creación para obtener una calificación y luego botarla. Fue evidente el esfuerzo y entusiasmo con el que continuaron trabajando.

Tiempo después, para mi sorpresa y alegría, me comunicaron que los trabajos audiovisuales de los estudiantes que mandé al concurso sacaron menciones honrosas. Para mí esto fue una muestra de un aprendizaje y logro compartido entre profesora y

[332] La Brigada Ramona Parra (BRP) es el nombre que recibe la brigada muralista del Partido Comunista de Chile y que nació en torno a la lucha política. La brigada está constituida por grupos organizados de jóvenes muralistas cuyo objetivo es plasmar, en diferentes espacios públicos, mensajes que impacten con sus formas y colores para que lleguen a transeúntes comunes y corrientes. La Brigada lleva ese nombre en honor a una militante comunista asesinada durante una protesta en 1946.

estudiantes, una prueba concreta de que mis alumnos eran tan capaces como cualquier otro estudiante de otro colegio, más aún, considerando que éramos el único colegio municipal o público del concurso.

Luego finalizamos el año escolar con la exposición de las obras en el Salón principal de la municipalidad con el apoyo del Departamento de Cultura de la comuna. También hicimos muestra de los trabajos audiovisuales. La comunidad que asistió a la exposición: docentes, compañeros, vecinos y autoridades de la comuna estaban muy sorprendidos por la exposición, no esperaban que estudiantes de ese colegio hubiesen hecho tal exposición; estudiantes del colegio que estaba a punto de cerrar y cuya reputación era la de ser el colegio que recibe a los estudiantes que todos los otros expulsan.

A la muestra asistió el curso completo. Me sentí orgullosa de ellos, ver sus rostros de admiración frente a sus creaciones y las de sus pares y su puntualidad, casi nula en otras áreas, me hizo sentir que siempre se puede; se requiere mucha paciencia, pero se puede. Vi en ellos que el aprendizaje fue mucho más allá de lo pedagógico, fueron ganando confianza en sí mismos. Aprender a partir de plantearnos desafíos fue algo que para mí y para ellos nos hizo crecer y algo que, desde ese momento, no he dejado de hacer en mi labor de profesora.

A partir de la experiencia de la profesora Mabel, pude percibir que la experiencia de estar formándose como profesora te hace sentir bien y despierta el deseo de que los estudiantes se beneficien de esto haciendo todo lo posible para que logren todo aquello de lo que son capaces. Además despierta el deseo de mostrarlo para que otras personas también reconozcan y valoren lo tremendamente capaces que son los estudiantes.

4.3. La experiencia de Sentaro, de la película *Una pastelería en Tokio*.

"Las entrañas de Sentaro se contrajeron, su corazón nuevamente se aceleró… sabía que ya no había vuelta atrás y que había llegado el momento de seguir su propio camino"

Sentaro recordaba aquel último día en que, impotente por no haber sido capaz de defenderla mejor, vio a Tokue marcharse de la tienda con la actitud sonriente y humilde que le caracterizaba. Vio cómo, con pasos acompasados, se despedía de sus amados cerezos que le contestaban a través del murmullo de sus ramas siendo mecidas por la fresca brisa de otoño. Sentía y lamentaba su ausencia. Los días nuevamente se habían vuelto monótonos, si bien había aprendido de Tokue a preparar su propio Anko, sin ella la tienda y su oficio volvían a estar incompletos, volvía a sentir ese vacío que le embargaba cada día antes de conocerla. El peso y el tedio amenazaban con quedarse con él nuevamente.

Salió de la tienda, prendió un cigarrillo para intentar aplacar aunque sea un poco ese vacío y, de pronto, el cartero irrumpe entregándole una carta que no esperaba. Agradecido la recibe y su impresión es grande al conocer su remitente, es de Tokue. Su cuerpo se estremece y su corazón palpita más rápidamente comunicándole que esto era algo que ansiaba profundamente. Respira y comienza a leerla:

> *Querido Jefe, ¿cómo van las cosas por la tienda? Me preocupa su ánimo. Cuando preparaba el anko, siempre escuchaba las historias de las judías. Y entonces me*

imaginaba los días de lluvia y los días de sol que las judías habrían visto, cómo sería la brisa que mecía sus tallos, escuchaba la historia de su viaje. Sí, las escuchaba.

Al leer estas líneas Sentaro se trasladó a aquellos primeros días en que se dejó guiar por Tokue para atreverse a hacer el anko en la tienda. Recordó aquellos momentos en que creyendo que Tokue le hablaba a él quedaba desconcertado al darse cuenta que en realidad lo hacía a las judías, que entablaba con ellas una íntima conversación prestándoles una escucha atenta para saber en qué momentos hacer alguna cosa para continuar con la preparación del anko.

Creo que todo en este mundo tiene algo que contar, hasta el sol y el viento. Creo que se pueden escuchar sus historias.

En aquel momento Sentaro sintió el deseo profundo de contar su historia, Tokue de alguna manera le instaba a que lo hiciera porque si todo el mundo tenía algo que contar, pues entonces Sentaro también.

A lo mejor esa es la razón por la que la pasada noche la brisa que soplaba sobre el acebo parecía decirme que me pusiese en contacto con usted. Intentamos llevar una vida intachable, pero a veces estamos sometidos a la hostilidad e incomprensión del mundo.

Aquello él lo sabía. Aquella pelea, aquella incapacidad grave causada a un hombre, la tristeza de su madre y fallecimiento antes de que él saliera de la cárcel aún pesaba en su vida y en su cuerpo. Sentaro, en este mundo, solo veía hostilidad e incomprensión, estaba volcado en su padecimiento y no era capaz de ver la vida que había fuera de esa reducida tienda, ni la belleza del cantar del mundo. Pero ahora lo veía, ahora lamentaba no haber podido escuchar la historia de su madre ni ninguna otra. Aunque cada mañana se levantaba, nada en él sucedía, permanecía sordo a cualquier historia, ajeno al mundo como si no perteneciera a él.

Y hay ocasiones en que tenemos que usar nuestro ingenio. Debería habérselo dicho. Estoy segura de que algún día tendrá una idea digna de usted y creará un dorayaki a su medida. Confíe en sí mismo y siga su propio camino. Estoy segura de que lo puede conseguir, jefe.

Tener una idea no solo digna de él, sino una idea digna de aquel transformador encuentro con aquella mujer de "las manos envejecidas, contraídas y semiparalizadas (…) que, a los ojos de la mayoría, no sirven para nada"[333]; una idea digna del camino transitado junto a ella y gracias al cual hoy era capaz de sonreír, de saborear y disfrutar un dorayaki con un anko que verdaderamente merece ser llamado anko, de atreverse a preparar por sí mismo ese anko e incluso de sentir deseos de comenzar a escribir y gritar al mundo otra historia, esa historia que comenzó aquel primer día en que Tokue se acercó a la tienda y, dulcemente, le saludó a él y a sus amados cerezos en flor. Las entrañas de Sentaro se contrajeron, su corazón nuevamente se aceleró… sabía que ya no había vuelta atrás y que había llegado el momento de seguir su propio camino.

A partir de la experiencia de Sentaro, pude percibir que al sentir que algo importante está sucediendo y te está sucediendo es una interpelación directa a la entrañas, estas te avisan. El cuerpo sabe reconocer estos momentos de crecimiento que vive una persona y busca

[333] Extracto tomado prestado de Larrosa (2020, pág. 261).

exteriorizarlos. La persona lo vive como el deseo de hacer algo que considera importante, como un movimiento interior de convertirse en autor de su propia vida y atreverse a vivir en concordancia, o sea, de vivir la vida con autonomía y soberanía. Pero, además, el cuerpo sabe cómo seducir a otro cuerpo para ello, sabe incitarlo e inquietarlo porque tiene la capacidad de dejar fluir esas relaciones o conexiones que vive interiormente la persona mediante gestos, actuaciones, decires. De ese modo, un cuerpo que lee, que imagina, que escucha, sabe cómo contárselo a otro cuerpo. Y este contar, cuando es percibido, interpela.

CAPÍTULO CUARTO:
LO QUE LOS RELATOS TIENEN PARA DECIR. DE ESCUCHAS Y RECONFIGURACIONES

En el presente capítulo lo que presento es mi propia lectura de la experiencia, narro qué es aquello que las experiencias relatadas me dan a pensar acerca de la formación docente permanente en la escuela, cómo han contribuido a mi comprensión del fenómeno, pero también cómo –respetando la autoridad de la experiencia- estos relatos me han llevado a otros pensamientos y a un pensamiento otro, es decir, a cómo he sido transformada a lo largo de estos años de gestación de esta tesis doctoral.

1. Del análisis a la comprensión, un modo más pleno de ver

Como señaló Henry Bortof (2020), de los dos modos principales existentes de conciencia humana, como cultura técnico-científica estamos muy automatizados en el desarrollo de una ella, la analítica, en desmedro de la holística. Esto ha supuesto que nuestro pensamiento tienda a la separación y la distinción. Miramos a nuestro alrededor, miramos el mundo y distinguimos diferentes cosas, puede que incluso nos distingamos nosotras y nosotros mismos como separados del mundo. Si realizamos ese ejercicio en este momento, seguramente distinguiremos una mesa, una silla, un ordenador, alguien escribiendo o leyendo (que soy yo, o tú, pero como otro u otra distinta de los otros objetos o cosas), etc. En otras palabras, veremos varias cosas, cada una externa a la otra, separadas entre sí, hasta yo misma o tú misma/o que nos situamos en el exterior de todas aquellas cosas que estamos viendo, por tanto, entendemos que aquello que conocemos está por fuera nuestro.

Sin embargo, así como el agua de aquellos dos peces que nadaban en el mar sin tener conciencia de ella, todas esas cosas que están allí, como externas, en realidad son parte de un todo que al dar predominancia a la conciencia analítica dejamos de percibirlo y, en consecuencia, lo convertimos en inexistente. Esta situación, llevada al campo de la investigación, la mayor de las veces nos lleva a caer en la descomposición de un todo unido para intentar conocerlo y, posteriormente, intentar reunirlo artificiosamente para construir un todo comprensivo que ha pasado por alto el auténtico todo que ya tenía presencia, pero que no habíamos sido capaces de darle lugar, de verlo o percibirlo por darle prevalencia exclusiva a nuestra conciencia analítica en lugar de la holística o la intuitiva.

Posterior a la construcción de los relatos del capítulo anterior, el siguiente paso fue poder pensar con ellos para intentar aproximarme a una comprensión de la experiencia de formación docente continua o permanente del profesorado en la escuela. Reconozco que ese ejercicio de pensamiento se me volvió complicado cuando me detuve a pensar en el modo de presentarlo de manera escrita porque tendía a darle cabida a la causalidad y la linealidad expresadas en una explicación. Estaba dando prevalencia a la conciencia analítica. Me pasaba que en ese proceso, todo aquello que había vivido y percibido durante el proceso de investigación, especialmente en la etapa de campo, se desvanecía, sentía que aquello perdía vitalidad, profundidad, sentido e integración.

El primer intento fue comenzar a enumerar aquellos elementos que el grupo de profesores de Barcelona había destacado de la escuela y que poseían un potencial formativo: un proyecto educativo de centro claro, que orienta y permite al profesorado saber para dónde ir; un trabajo colectivo materializado en las reuniones de coordinación; un equipo directivo que transmite pasión, etc. Pero mientras lo hacía me fui dando cuenta que esto en realidad era expresión de algo que era mayor, era la forma que adoptaba algo más

abarcador que se me estaba escapando y, con ello, se me escapaba toda esa atmósfera mágica que se respiraba en la escuela. Entonces me preguntaba: ¿cómo, en esta parte de la tesis, dar lugar a esa magia que sentía cuando entraba a la escuela, a esa atmósfera que infundía una bocanada de vitalidad? Era tanto lo que sucedía en aquella escuela (ver **Error! Reference source not found.**) que temía no ser capaz de poder leer más allá de lo formal u oficialmente evidente.

Ilustración 6: ¿Qué sucede en esta escuela?

En el reconocimiento de los *elementos*, me fui dando cuenta que estaba dejando de lado la *relación* que había podido percibir de un modo simultáneo y dinámico o moviente cuando acudía a la escuela, cuando hablaba con el grupo de profesores. Al ver esos elementos como objetos, estaba perdiendo de vista que estos ya pertenecían juntos; olvidando su contexto de pertenencia los separaba, perdiendo así en significatividad y conexión intrínseca. Pero también perdía yo en experiencia de comprensión, que es distinta a la explicación, pues mientras en la segunda se sustituye el fenómeno por otra, en la primera se le ve más plenamente al verlo en su contexto (Bortoft, 2020); al separar estaba negándome la posibilidad de ver el todo de un modo más pleno o profundo.

Al focalizar mi atención en las partes, estaba desvaneciendo ese todo que las reunía, esa relación contextual por la cual las partes lograban tener presencia. Un todo que, si bien no podía ubicarlo como una cosa más o como otra parte, no significaba que no existiese, estaba pero de otro modo, más sutil, como una «ausencia activa» (Bortoft, 2020) que requería de otra sensibilidad para ser percibida y también para ser expresada.

Al intentar dejar de lado la búsqueda de una explicación acerca del fenómeno de la formación que se focaliza en la distinción o separación para encontrar la uniformidad reemplazando artificiosamente una unión que antes existía, fui transitando hacia una comprensión que se esfuerza por mirar las relaciones, las interconexiones, el contexto mayor para lograr así una mirada más plena del fenómeno de la formación docente permanente en la escuela. Proceso en el cual el cuerpo, mi cuerpo, mi propia vivencia del cuerpo en este proceso, fue constituyéndose –en primer lugar- en el termómetro que me mostraba lo que estaba sucediendo, lo que podía ser formativo o de-formativo.

Como expresé en el segundo capítulo, aquello que vemos es afectado tanto por lo que sabemos o creemos (Berger, 2016) como por las herramientas con las que contamos y empleamos para ver, interpretar y analizar (Eisner, 1998; Wahl, 2020). Al acercarme a la formación desde una mirada narrativa me he autorizado a inscribir lo que veo dentro mi propia historia, así como inscribir mi propia historia dentro de esta investigación. Me detengo en esto porque una de las preguntas que me hizo mi profesora tutora cuando redacté el primer capítulo de esta tesis, fue ¿qué relación tenía mi malestar con la formación? Hasta ese momento, sabía que tenía una relación muy estrecha, pero no tenía la claridad suficiente para expresarlo. Sabía que tenía relación y que por eso ocupaba un lugar en este informe. Luego de pensarlo, de darle vueltas, pude ir clarificando aquello e incorporarlo en el mismo capítulo. Pero aquella pregunta me ha acompañado todo el proceso, es una pregunta con la que sigo pensando y continúa generándome respuestas.

Dar lugar al malestar que me condujo hasta aquí tiene, al menos, relevancia en dos sentidos. El primero de ellos es que ha constituido mi lugar de enunciación (Cabnal, 2017), el lugar desde el cual hablo: hablo desde un cuerpo herido que vive en un país que fue la cuna del neoliberalismo que, a lo largo de los años, no ha hecho más que crecer y sofisticarse; hablo desde ese cuerpo herido, como tantos otros que en la primavera del 2019 gritaron y denunciaron al mundo una serie de opresiones que veníamos padeciendo producto de ese sistema indolente que hoy impera y que ha venido haciendo de la vida algo cada vez menos vivible.

Dar lugar al malestar que me condujo hasta aquí, además, ha constituido parte de esa historia interior (hecha de recuerdos, palabras, imágenes que han trabajado en nosotras/os) en la cual se inscribe cualquier intento de comprensión e interpretación que es, en definitiva, mi propia lectura del mundo. Todos tenemos una *textoteca interior* (Devetach, 2022) o un *lenguaje interno* -en palabras de Isabel- que hace que frente a algo cada una/o vea algo distinto, porque eso que vemos, esa lectura que hacemos del mundo depende del observador u observadora (Maturana, 2022): del momento en la vida en que se está, de la edad y/o de las situaciones que estamos viviendo; por lo mismo, es un *lenguaje interno* que posibilita muchas lecturas, muchos aprendizajes, ya que si volvemos a ver lo mismo, pero en otra situación, a otra edad, en otro momento, aquello que vemos puede ser algo totalmente nuevo, algo totalmente distinto a lo visto antes, aportando algo nuevo a nuestras vidas e incluso, el cuestionamiento de cómo no lo vimos antes. Con todo

esto quiero decir que la lectura que hago de la experiencia que convocan los relatos del capítulo anterior, es mi propia lectura, una lectura siempre abierta y posible de hacerla desde muchos lugares y diversas maneras.

Por lo anterior es que la lectura que ahora presento constituye un saber construido *orgánicamente* (Levins, 2004), "a partir de las vidas compartidas en un lugar (…), [de un] pensamiento [-mi pensamiento- que] se ha nutrido directamente de la escucha de mis propias turbaciones, reconociendo a quienes las compartían, quienes las validaban, intercambiando historias sobre nuestras experiencias comunes y hallando pautas, sistemas, explicaciones de cómo y por qué ocurrían las cosas" (Levins, 2004, pág. 64). Por tanto, la lectura que ahora presento constituye un saber orgánico que ha sido posible de trenzar desde una colectividad, del intercambio, del diálogo, la escucha y el pensamiento de y con otras/os.

Dar lugar al malestar que me ha conducido hacia un saber construido colectiva y orgánicamente me permite hablar con "autoridad epistemológica porque este cuerpo ha vivido" (Cabnal, 2017, pág. 308) lo que hasta acá se ha escrito y se escribe; porque este cuerpo gherido, con el cual comencé esta investigación, ha vivido un proceso de transformación en muchas direcciones. Vivir ese proceso de transformación ha constituido, por tanto, la materia prima de la emancipación y la autoridad epistemológica que esta tesis me ha regalado.

Antes de presentar la lectura a la que me referí en los párrafos anteriores, deseo compartir que cuando llegó el momento de la redacción de este capítulo me resultó difícil decidir qué aspecto que pude percibir acerca de la formación permanente en la escuela iría primero y cuáles después. Cada vez que escribía –y reescribía reiteradas veces- un apartado, tenía la sensación de que debía moverlo porque ese orden decidido no era el adecuado para una comprensión del fenómeno de estudio. El problema con el que me encontraba era que al redactar empleaba un modo de presentación lineal de los acontecimientos o los rasgos y, por mi incipiente experiencia en la escritura, desconocía otros modos de hacerlo rompiendo con la linealidad o la causalidad. Esta dificultad surgía no solo por mi incapacidad escritural, sino también por la complejidad del fenómeno, por su naturaleza recursiva, rizomática, sistémica, difusa o ecotonal[334]. El orden en que presento los rasgos, cualidades o dimensiones de la formación docente permanente en la escuela es por el que finalmente me decidí, pero claramente podría haber sido de otro modo.

2. Como un bosque. La escuela como ecosistema formador

Aproximarme a una comprensión narrativa de la experiencia de formación permanente del profesorado en servicio en la escuela ha sido el interés que ha guiado esta investigación a lo largo de estos años. Este interés o propósito ha constituido una búsqueda abierta, sin un lugar de llegada inamovible, sino abierto a lo que pudiera mostrarme la experiencia misma de investigar en una escuela y con un grupo de

[334] Me permito emplear esta palabra que surge de la transformación del sustantivo ecotono para convertirlo en una característica de la formación, de ahí que la nombre como ecotonal, para referirme a ese lugar rico y complejo que resulta de la reunión de dos ecosistemas formando un tercero donde los límites de los otros dos ecosistemas se difuminan, dejan de ser claros, son más bien difusos; pierden en claridad, pero ganan en biodiversidad, ganan en vida porque se reúne lo mejor de ambos mundos, de ambos ecosistemas.

profesores y profesoras singulares. Esta búsqueda ha estado orientada por unas preguntas que a lo largo del camino han ido evolucionando y nutriéndose de otras tantas como expresión de la naturaleza moviente del pensamiento y de la curiosidad con la que he transitado este camino.

Inicialmente me pregunté ¿qué de lo que sucede en la escuela, y además es destacado por el profesorado, posee el potencial de ser formativo para ellas y ellos?, ¿cómo lo viven o qué les pasa con eso que pasa en la escuela (experiencia)?, ¿qué hace que aquello que les pasa durante el ejercicio de su oficio en la escuela sea una experiencia formadora?, ¿qué huellas deja esa experiencia formadora (eso que les pasa) o qué posibilita esa experiencia formadora (aquello que les pasa)?, ¿qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso o una experiencia formadora pueda ser calificada como tal?

Posteriormente, al llegar a la escuela catalana, verme envuelta en una atmósfera llena de vitalidad, al oír las historias de las profesoras y profesores y cómo su llegada y permanencia aquí les había marcado (ver algunos ejemplos en Ilustración 7), pude vislumbrar que en este centro era posible continuar formándose, aprendiendo y creciendo mientras se ejerce el oficio. Entonces aquellas preguntas iniciales fueron nutriéndose con otras preguntas y metáforas para profundizar en la experiencia: ¿de qué está hecho el suelo profesional (o escolar) que posibilita, al profesorado, crecer, fructificar, trans-formarse y crecer en vida? Si el bosque tiene al micelio, tiene la sombra, los microorganismos, los polinizadores, los descomponedores, los estratos, los ciclos, etc., para sostener esa tendencia natural de la vida que es crear más vida, ¿qué tiene una escuela que posibilita que también el profesorado pueda tender a crear más vida o a hacer de su oficio una forma de vida que busca la fructificación de las nuevas generaciones tanto como su propia fructificación, entendiendo que solo así la primera de ellas podrá ser posible?, ¿de qué está hecha esa escuela?

Fue como volver a nacer
Es el mejor lugar para aprender
Es mágico. Ahora no me imagino estar en otra escuela que no sea esta
Lo que aquí se aprende, como maestro, traspasa las paredes de la escuela
En esta escuela me ha mejorado mi estado de salud, ahora me siento mejor
Que alguien lo vea desde afuera y les diga cómo lo ve es muy enriquecedor
Tienes la sensación de respirar bondad, que aquí la vida es más bella
Yo mismo he cambiado por completo desde que llegué a esta escuela
Me nutro energéticamente
En esta escuela de verdad dan ganas de trabajar
Fue la transformación…

Ilustración 7: Expresiones de una escuela (trans) formadora

¿De qué estaba hecha esta escuela? Era la pregunta que recurrentemente volvía a mí. Indagando las historias del capítulo anterior y realizando un ejercicio de imaginación gracias al cual podía revivir una y otra vez lo vivido, fui transitando hacia otra pregunta: ¿cómo estaba hecha esta escuela que posibilitaba que el profesorado pudiera nutrirse, crecer, mejorar incluso el estado de la salud, que aprendiera otras maneras docente, que pudiera enriquecerse y que provocara en sus profesores una experiencia de re-nacimiento, de trans-formación? Vivir estas preguntas me llevó a pensar una escuela formadora mediante la metáfora del bosque en cuanto ecosistema o comunidad ecológica,

cuya interacción o relaciones entre sus organismos bióticos (vivos) y abióticos (no vivos) van creando las condiciones que propician la vida y salud del mismo. Fui dándome cuenta que, así como el bosque, también esta escuela se relacionaba de modo que creaba condiciones propiciadoras para la salud ecosistémica y el crecimiento de sus miembros. Por ello esta metáfora fue elegida para representar un modo, entre otros varios posibles, de leer y dar significado a los relatos de experiencia.

Esta escuela como bosque o como «ecosistema formador»[335] ha ido creando las condiciones que propician una cotidiana o permanente formación del profesorado mediante un sistema de relaciones o interacciones entre sus miembros (organismos bióticos) y con la escuela como ambiente o hábitat laboral (la institución escolar, su atmósfera o clima laboral, proyecto educativo, etc.). En ese sentido, hablar de formación docente permanente como experiencia en la escuela nos remite a la idea de «ecosistema formador» para pensar en una cultura escolar que cotidianamente –como un rasgo inherente de la institución- cuida y posibilita que no solo estudiantes, sino toda la comunidad, pero especialmente el profesorado pueda continuar nutriéndose (en palabras de Isabel), floreciendo y fructificando en sus posibilidades o potencialidades mientras ejercen el oficio.

A continuación intentaré dar respuesta a la pregunta ¿de qué está hecha una escuela, esta escuela, que posibilita que sus profesores se continúen formando en su cotidianeidad laboral?, o dicho de otro modo, ¿qué es aquello que hace de esta escuela un «ecosistema formador» para el profesorado?

Desde una mirada que se interesa no tanto o no solo por los elementos, sino el espacio que existe y posibilita la unión entre ellos, o sea, desde una mirada más integradora, intuitiva u holística, tres fueron los aspectos percibidos como formadores o que contribuyen a que el profesorado pueda ir configurándose como tal. Por supuesto, cada uno de estos aspectos o rasgos, a su vez, acoge una serie de otros más que le constituyen. Por eso me refiero a que estos rasgos son de naturaleza inter-generativas y no lineales, es decir, se producen y reproducen a sí mismos y entre sí mismos a la vez y constantemente. No bajo una lógica de causalidad.

El primer aspecto o rasgo percibido es el ser una escuela que tras un proceso de pensarse conjuntamente decide situarse en el mundo y con las nuevas generaciones de estudiantes desde un lugar singular. De alguna manera, este situarse se convierte en una especie de militancia a favor de la vocación ontológica de ser más humanos (Freire, 2018), creyendo firmemente en el género humano y, particularmente, en lo capaces que son las criaturas. A la vez, es una militancia que ha optado por tomar distancia y rechazar cualquier prejuicio que impida a las niñas y niños poder continuar desarrollando su vocación de ser más. Este proceso, como se verá, ha resultado ser formativo no solo para quienes vivieron la transformación que experimentaron como escuela hace más de una década, sino también para quienes a ella se han ido integrando porque tiene el poder de generar un encuentro desestructurante con aquellas creencias, costumbre y/o prejuicios con las que se llega. La llegada a un lugar que expresamente manifiesta un modo de situarse, lleva a un auto

[335] La idea de «ecosistema formador» ha sido tomada prestada y adaptada de Felipe Munita (2016) cuya idea original es «ecosistema mediador», empleada en el campo de la promoción lectora en la escuela o centro educativo.

cuestionamiento que no deja indemne a quien se abra a dejarse permear por lo nuevo o diferente que aquí puede encontrar.

El segundo y tercer aspectos o rasgos percibidos tienen relación con un modo de relacionarse o de ser y estar en las relaciones. Dicho de otra manera, en esta escuela saltan a la vista dos modos de relacionarse que resultan profundamente (trans) formativas para el profesorado permitiéndoles ir configurándose, favorable o sanamente, como tal. Estas son las relaciones simbióticas y las relaciones de cuidado. Ambas nos permiten ir vislumbrando que la formación docente no se restringe a la adquisición de conocimientos y técnicas, sino que las dimensiones que entran en juego son bastante más amplias y profundas debido a que la docencia es un oficio, por decir lo menos, complejo e incierto.

2.1. Un modo de situarse en el mundo y con las generaciones recién llegadas

De un tiempo a otro, esta escuela sintió la necesidad de pensarse. El barrio en el cual está ubicada fue renovando su población con la llegada de personas procedentes de otros países y, en consecuencia, llegó un momento en que el estudiantado de origen extranjero matriculado en la escuela superó el 90%.

Valiéndome de las palabras y reflexiones de Adela Cortina (2017), preciso que ese alto porcentaje de niñas y niños de familias de origen extranjero correspondía a un tipo de personas extranjeras: aquellas a las que el hambre, la falta de empleo, la falta de estudios, entre otras causas, les arrancaron de sus hogares. Personas extranjeras que llegaron a este país con la ilusión de mejorar sus vidas aunque no siempre ha sido así o, de serlo, muchas veces ha costado bastante lograrlo a costa del aguante de unas paupérrimas condiciones de vida: desempleo o empleos irregulares, explotaciones, hacinamientos, exclusiones basadas en prejuicios y una serie de malestares físicos y emocionales que estas situaciones acarrean. Por estas circunstancias –a diferencia de las personas extranjeras turistas a las que la hotelería y otros servicios le abren felizmente sus puertas- el estudiantado que ha venido renovando esta escuela, en términos estadísticos suele ser más reconocido o considerado por sus privaciones y dificultades socioeconómicas que por sus capacidades, aportaciones lingüísticas, epistemológicas, relacionales, entre otras.

Sin haberlo programado, estas nuevas condiciones o circunstancias golpearon la puerta de la escuela, simplemente acontecieron provocando un hiato (y también un hito) en su vivir, demandando atención porque esta se estaba volviendo extraña, ajena, es decir, distinta a como había venido siendo; y digo distinta, no mejor o peor. Como expresa María Zambrano (2007), "[la atención] paradójicamente se trata ante todo de quitar y no de poner" (pág. 60) y esta escuela más que poner atención a las nuevas circunstancias, fueron estas –las circunstancias como devenir de la vida misma- las que le quitaron su atención exigiendo ser atendidas. La escuela optó por escuchar y atenderlas. Cuando esto sucedió se detuvieron a mirar más detenidamente lo que les estaba pasando, se detuvieron a pensar si ante estas nuevas circunstancias optarían por seguir haciendo escuela como venían haciéndolo o detenerse y pensarse aún más para decidir cómo continuar si es que consideraban que lo más pertinente era transformarse de alguna manera. Este ejercicio de detención y de pensamiento se prolongó durante todo un año de estudio, de sensibilización, de escucha y de continuas conversaciones por parte de toda la comunidad educativa, acompañada de un grupo humano (proveniente de un centro universitario) que

les ayudaría a transitar los eventuales cambios si decidían transformarse hacia alguna dirección con mayor sentido bajo estas nuevas circunstancias.

2.1.1. Leer (el mundo) y dialogar para transformar(se)

Lo que desde unas gafas con las cuales mirar podría haber representado una crisis degenerativa o solo estabilizadora, para esta escuela representó una de carácter creativo[336], o sea, una posibilidad para dejar que emergieran nuevas cualidades (Morin, 2016), para dejar aflorar otros rasgos o modos de ser escuela no explorados hasta ahora, al menos no intencionalmente, una instancia para repensar su relación con las nuevas vidas que se incorporaban, una instancia para buscar en ella señales de potencia que les posibilitara nuevos modos de vivir lo educativo (Duschatzky, 2017).

Como escuela tomaron el camino de la afectación abierta[337], es decir, como un asunto o cuestión a ser atendida, sentida y pensada antes que un problema que resolver o un drama que lamentar. Tomaron el camino de la implicación en esta nueva realidad que se les estaba haciendo visible: no se situaron frente a ella, sino que *en* ella (Bárcena, 2012). En otras palabras, no se desentendieron ni se estancaron en lamentaciones por esta nueva realidad que estaban viviendo juzgándola negativamente en referencia a una supuesta realidad pasada e ideal, ni la asumieron como algo que debería ser de un determinado modo, sino como lo que estaba siendo, como algo que requería de su presencia y una relación atenta (Larrosa, 2013) aquí y ahora para rescatar lo que de potencia había allí, dejándose cuestionar y abriéndose a la pregunta de qué caminos posibles abrir para continuar acompañando educativamente a criaturas en estas nuevas circunstancias.

En este camino el diálogo fue fundamental y lo sigue siendo hasta el día de hoy. Lejos de un pensamiento ingenuo que mira el presente del mundo -separado de un yo y de un nosotros- como una normal consecuencia de lo que ha venido siendo y sucediendo en el pasado y, por tanto, solo queda acomodarse o adaptarse (Freire, 2021), los miembros de esta escuela asumieron una responsabilidad por la transformación abriéndose a nuevos modos de intervenir en el mundo mediante su acción educativa. En este proceso el diálogo, como encuentro entre las personas, mediadas por el mundo, que se atreven a pronunciarlo, sacándolo de la normalización, dicotomía e inmovilidad con la que suele concebirse (Freire, 2021), ha sido una apuesta y una dinámica que ha ido contribuyendo a construir y fortalecer a esta comunidad humana.

Por las historias que han contado los profesores y por lo que he podido percibir mientras acudí a la escuela y repasaba todo lo vivido, pude darme cuenta que en estos encuentros dialógicos se daban rasgos o cualidades que Paulo Freire (2021) destacaba como propios

---

[336] Edgar Morin (2016), explica que la crisis, como accidente de un sistema y/o su organización de carácter interno o externo que perturba su estabilidad, funcionamiento o existencia puede ser regresiva si lleva al sistema a reorganizarse sobre una base menos compleja que la anterior (he optado por referirme a esta como crisis degenerativa, ya que lo regresivo no necesariamente es perjudicial, pero lo degenerativo sí), ser creativa si permite que emerjan nuevas cualidades o estabilizadora si, a pesar de las perturbaciones, logra estabilizarse y mantenerse allí.

[337] Reconozco que esta afirmación resulta redundante, que toda afectación es abierta y precisamente por ello es posible ser afectado. Sin embargo opto por redundar para distinguir esta apertura a que algo nos pase (afectación abierta) de esa afectación que en el acervo popular es relacionada casi exclusivamente con el dolor y el sufrimiento.

de una actitud dialógica en las personas. Y estas cualidades precisamente eran expresión de un modo intencionado de posicionarse o situarse que fui percibiendo cada vez con mayor claridad.

Esas cualidades eran: 1) se creía en la inteligencia e ignorancia de todas las personas (saber y no saber son cualidades que todas compartimos) y, por lo mismo, si se encontraban era para poder, juntas, saber más. 2) Tenían esperanza en que con sus acciones y con el hecho de reunirse a dialogar algo podrían comenzar a hacer[338] (por algo habían decidido reunirse a conversar acerca de lo que estaban viviendo), por tanto esperaban que sus acciones dieran frutos. 3) Optar por hacer algo era expresión de la fe o esperanza también en el género humano y en la comunidad educativa en particular, se creían capaces de hacer y crear o recrear algo nuevo o distinto a cómo venían siendo y haciendo. 4) Si creían que eran capaces de transformar algo era porque no concebían la realidad o el mundo como algo estático, dado e inamovible, sino como algo abierto, en proceso, en constante devenir. 5) Si buscaban hacer algo por las nuevas criaturas que llegaban, por la escuela y por el mundo más allá de las paredes de la escuela era porque estaban movidos por el amor, amor a las personas, a las niñas y niños especialmente, a la escuela y a ese mundo del que forman parte y por el cual se comprometen diariamente. 6) Toda esta riqueza que contiene la acción dialógica, ha ido haciendo de las relaciones algo vivido desde la horizontalidad generando confianza entre sus miembros.

2.1.2. Rechazar y combatir prejuicios, abrazando, promoviendo y corporeizando principios

Según Hannah Arendt (1996) la crisis destroza apariencias, borra prejuicios y da la oportunidad de explorar e inquirir en lo que haya quedado a la vista de la esencia del asunto. Tras detenerse a mirar, a sensibilizarse, a pensar y sentir, dejándose acompañar tanto por un grupo de personas externas a la escuela como por autoras y autores con los cuales conversaban a partir de la lectura de libros y artículos, lo que quedó a la vista para esta comunidad educativa fue, primeramente, la fuerza de los prejuicios y cómo una inadecuada educación basada en estos puede desvitalizar vidas, reforzar prejuicios y perpetuar exclusiones[339]. Como expresan Marina Garcés (2020) y Jorge Larrosa (2012), existen contextos educativos o formas de educación que más que dar vida, la empequeñecen, la desvitalizan y, en consecuencia, las y los estudiantes salen más muertos que vivos; también muchas profesoras y profesores. Los prejuicios, el desentendimiento o el abandono de la responsabilidad educativa que como adultos debemos asumir, tienen ese poder empequeñecedor de la vida.

Ejemplo de lo anterior es esa escuela vecina que también acogía entre sus paredes a estudiantes del mismo barrio y que, según lo expresado por un profesor de aquella escuela a Isabel en el tren, solo se esperaba de este grupo de estudiantes que asistieran a clases y no la liaran. Expectativas que el mismo director del centro había expresado al profesorado

[338] Aunque el mismo hecho de reunirse a conversar era estar haciendo algo porque siempre está la opción de desentenderse de lo que sucede y continuar como si nada hubiese pasado.

[339] A estos modos los podemos circunscribir dentro de las *Pedagogía de la crueldad* a las que se refiere Rita Segato (2018) o las *Culturas que traicionan* como lo hace Gloria Anzaldúa (2004); realidades, espacios, modos de pensar de decir, de decidir, de relacionarse, entre otros, marcados por la *traición a nuestro derecho de ser* (Freire, 2018) y, en consecuencia, a la *autonegación recurrente* (Maturana, 2021a).

y de la cual quizás varios, como este docente del tren, se habían hecho parte asumiéndola también como suya.

Los prejuicios en la escuela pueden actuar como una condena sin juicio previo para el estudiantado, o sea, sin acto de justicia alguno que sea capaz de cuestionarlos y rechazarlos. Al considerar las adversidades y/o privaciones sociales, económicas y culturales de las criaturas desde una mirada determinista en lugar de una mirada condicionante que entiende que son situaciones modificables (Freire, 2018), se les niega la posibilidad que todo ser humano tiene de conocer, pensar, intervenir, aprender, comunicarse y transformarse por sí mismo y con ayuda de otros (Freire, 2018). Desde una mirada determinista y fatalista se confunden las privaciones y exclusiones que les ha tocado injustamente vivir con una supuesta incapacidad innata de poder ser y desarrollarse como personas por el hecho de estar inmersos en esas circunstancias. Se deja de creer en la potencia del género humano y se les niega la posibilidad de poderla desplegar al perpetuar las privaciones y exclusiones. En otras palabras, se les continúa privando su derecho de ser y aparecer libres de prejuicios en el mundo; de ese modo, las desigualdades e injusticias tienden a ser mantenidas.

Para tomar distancia de ese tipo de respuestas (anti)educativas, para esta escuela catalana fue fundamental profundizar en el estudio de ciertas interacciones, las adaptativas[340] (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2013), que en lugar de ayudar a que el estudiantado pueda desarrollar sus capacidades, construir conocimientos y darles sentido mediante la provisión de entornos adecuados para ello, contribuyen a lo contrario, es decir a mantener e incluso profundizar las injusticias culturales y sociales. Después de estudiar este tipo de interacciones, como escuela decidieron tomar distancia de estas y apostar por otro tipo de interacciones que le permitiera al estudiantado poder avanzar en sus aprendizajes y propio desarrollo transformando el contexto escolar como vía para que eso fuera posible.

El segundo aspecto que quedó a la vista en esta crisis creativa fue la potencialidad de la escuela para contribuir a la reversión de estos prejuicios y, de este modo, a la revalorización y agenciamiento tanto de la escuela, como del profesorado y el estudiantado extranjero de escasos recursos económicos –pero también no extranjero- que diariamente carga con una mochila de prejuicios, privaciones y exclusiones que le niegan su derecho de ser y aparecer frente a los demás en toda su integridad (hooks, 2022). Para esta comunidad educativa también fue fundamental conocer investigaciones que mostraban cómo diversas escuelas europeas, insertas en contextos sociales con altos niveles de exclusión, habían actuado de otros modos contribuyendo a romper algunas barreras. ¿Y cómo? Dando el máximo de posibilidades relacionales, culturales y educativas al estudiantado para que pudieran desarrollar y desplegar sus capacidades humanas, sean cognitivas, emocionales o relacionales (consigno mismos, con los demás, con el entorno) y,

[340] Adaptación entendida desde la mirada social a la que hace referencia Paulo Freire, no desde la consideración biológica a la que se refiere Humberto Maturana. Desde la primera mirada, se corre el riesgo de caer en la servidumbre adaptativa, en palabras de Marina Garcés. Desde la segunda mirada, todo ser vivo requiere de la adaptación para poder mantenerse con vida, por tanto la adaptación es una estrategia de nuestro ser biológico que nos beneficia como personas individuales y como especie. Desde la servidumbre adaptativa en cambio, esta beneficia a algunos en desmedro de otros muchos.

de ese modo, fortalecer su capacidad de agenciamiento, de elección y de apropiación de su derecho a ser autores de su propia vida.

Al optar por tomar distancia de las interacciones que bajo el argumento de adaptarse a las necesidades y/o conocimientos previos del estudiantado terminan limitando sus posibilidades, decidieron apostar por unas interacciones dialógicas que permitiesen que todas las personas participaran de diálogos o conversaciones creadoras de conocimientos y sentidos donde los saberes, vivencias y emociones compartidos tuvieran un lugar relevante en esa dirección (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2013).

2.1.3. Ofrecer, leer y dialogar en torno a otros mundos que no son ni cercanos ni familiares

Para lo anterior, en esta escuela no se limitaron a basarse en *las necesidades* del estudiantado para educar, sino que en palabras de Estanislao Antelo (2005), se atrevieron –y continúan haciéndolo- a ofrecer más allá de la demanda; es decir, la oferta educativa va más allá de lo que supuestamente necesita *este tipo* de estudiantado con ciertas características prejuiciosamente atribuidas. Apostaron por una educación que trascendiera los supuestos determinismos sociales y de las historias individuales de las niñas y niños para poder liberarse de estos (Alliaud, 2021). No se esperaba de los estudiantes que solo asistieran al centro educativo y no la liaran, convirtiéndose en una escuela fácil e irresponsable, sino que se esperaba –y aún se hace- dar todo lo que estuviera al alcance de esta para brindarles a las y los estudiantes otras posibilidades que ni siquiera pudieran imaginar. Por ello, retomando nuevamente las palabras de Paulo Freire (2014), porque reconozco en ellas a esta comunidad educativa, optaron por ser

> una escuela cuidadosa, que trabaja críticamente la disciplina intelectual del niño estimulándolo y desafiándolo a comprometerse en serio en la búsqueda del conocimiento [como un modo de posicionarse contra aquello que] Muchos de nosotros, que nos bañamos con agua tibia desde que nacimos, que nos cambiamos la camisa todos los días, que hicimos un curso, solemos pensar[:] que los niños de las áreas populares no aprenden, que son incompetentes. [Eso] No es así. (p. 76)

El gesto educativo de esta escuela ha consistido sobre todo en intervenir o modificar las dinámicas de la escuela misma para posibilitar el despliegue de la riqueza que guarda y puede continuar generando el estudiantado en contacto con otros mundos que no les son ni cercanos ni familiares:

> Un educador [por tanto, una escuela] es, por definición, un metido, un entrometido, un *heterometido.* Ahora, este meterse consiste en ofertar más allá de la demanda, porque ¿qué bípedo implume necesita, en sentido estricto, para habitar este mundo, unos aztecas [un Lazarillo de Tormes, un Julio Verne, un Quijote de La Mancha]? Nadie. Los Aztecas [el Lazarillo de Tormes, Julio Verne, el Quijote de La Mancha] no están adheridos a ninguna capacidad ni forman parte de ningún interés predeterminado. No aguardan expectantes en el interior de algún espíritu deseoso de apropiárselos. Y en tanto nadie necesita unos aztecas [ni un Lazarillo de Tormes, un Julio Verne, un Quijote de La Mancha] es que hay que enseñarlos. Todo el discurso de las necesidades especiales a ser tenidas en cuenta y satisfechas omite el libertinaje de la oferta educativa. (Antelo, 2005, pág. 175)

Ejemplo de lo anterior es la decisión muy intencional de acercar la lectura de clásicos a un colectivo del que se suele creer que lo cultural, y sobre todo cualquier saber humanístico, no es para ellos, no es de su interés e incumbencia o que no están hechos para leer, imaginar, comprender, dialogar, ensoñar… Que solo lo útil en el contexto de una *sociedad de la información*, o sea, una alfabetización básica en las diversas disciplinas escolares, es adecuado para ese grupo de personas porque les posibilita moverse en las difíciles condiciones que les toca vivir o continuar avanzando en los cursos escolares. Ese es un prejuicio que la antropóloga Michèlle Petit (2011; 2018) ha contribuido a desmitificar a través de sus investigaciones mostrando que

> entre más difícil es el contexto, entre más violento, más vital resulta mantener espacios para el respiro, el ensueño, el pensamiento, la humanidad. Espacios abiertos hacia otra cosa, relatos de otros lugares, leyendas o ciencias. Espacios donde volver a las fuentes, donde mantener la propia dignidad. (Petit, 2018, pág. 17)

De esto también pudo darse cuenta Isabel cuando llegó a esta escuela. En contextos difíciles, mayor tiene que ser la incidencia en los aprendizajes de los estudiantes o, dicho de otra manera, el acompañamiento educativo no debe limitarse a solo una dimensión de la persona o a cumplir estrictamente con el programa escolar, sino a generar posibilidades de desarrollo y despliegue de la mayor parte de esas dimensiones humanas, garantizando diversidad de interacciones para que cada cual logre hacer experiencias y desarrollar las capacidades que le permita ser autor y autora de su vida.

Esta escuela catalana tomó conciencia de su potencialidad y optó por no limitarse a su tarea de alfabetización mínima en las diversas disciplinas. Optó por ir más allá, por ser ese espacio de respiro, ese espacio abierto a otra cosa, a otras culturas, a otras lecturas, a otra música, a otras relaciones, a otros lugares, a otras conversaciones donde cada niña y niño pueda estar y habitar esos espacios con integridad. Es decir, donde pudieran mostrarse con plenitud y sinceridad en las relaciones abriéndose radicalmente, donde pudieran expresar sus miedos, resistencias, alegrías, etc. y celebrar la construcción de aprendizajes colectivos (hooks, 2022), donde pudieran contar con un espacio adecuado y respetuoso para, incluso, mostrar su intimidad y vulnerabilidad sin miedo a ser enjuiciados o a recibir burlas por parte de sus pares.

Esta escuela optó por proveer de un espacio cuidado, idílico -en palabras de Matèu, el jefe de estudios- desde el cual crear vínculo y confianza con y en el otro posibilitando ir poco a poco construyendo no solo una comunidad de aprendizaje, sino también y sobre todo una *comunidad de sentimientos,* o sea, un grupo humano unido por las sensibilidades y afectos que las experiencias van despertando (López en MINEDUC Argentina, 2022); un grupo humano que, a partir de las experiencias colectivas vividas, siente e imagina conjuntamente creando vínculos de hermandad entre sus miembros capaces de pasar del sentimiento y la imaginación a la acción colectiva (Appadurai , 2001). Un grupo donde lo anterior es posible porque las personas se sienten doblemente vinculadas: no solo tienen un lazo con la escuela como institución por ser miembros formalmente como estudiante, profesorado o familia, sino también porque hay un lazo afectivo inconsciente que hace que las personas se sientan parte de la escuela y también que la escuela es parte de ellas (Mazza, 2019).

Esta escuela optó por ser esa igualadora social de bienes culturales (Andruetto en MINEDUC Argentina, 2022), movida por una intensa fe en el género humano, en su poder de hacer, rehacer, crear y transformar (Freire, 2021), poniendo a disposición del estudiantado grandes obras artísticas, musicales y textuales que por siglos transitaron privadamente en las clases privilegiadas (Andruetto, 2014).

Esta escuela optó por ofrecer las mejores posibilidades educativas que estuvieran a su alcance, planteándose altas expectativas en relación a todas las personas, pero especialmente en relación al estudiantado (en lugar de dejarse llevar por estigmas o prejuicios obstaculizadores) dándoles la posibilidad de dejar a un lado, por unos momentos, toda esa pesada mochila con la que suelen cargar socialmente; dejarla de lado para entrar a un lugar separado que parte de la igualdad, creyendo en lo capaz que es y puede llegar a ser cada una de las personas (Simons & Masschelein, 2014).

Esta escuela fue deconstruyendo o desmontando ese olvido que hace caer en la *servidumbre adaptativa* (Garcés, 2020) creyendo que nada se puede hacer frente a una realidad que se presenta como inexorable –pero que no lo es. En consecuencia, esta escuela no renunció a su capacidad de intervenir en la realidad de la que también es generadora (Dávila & Maturana, 2021) y de involucrarse "en el proceso radical de transformación del mundo" (Freire, 2018, pág. 75) a partir de su propia conciencia de ser y estar en el mundo, a partir de asumir su responsabilidad por el mundo que contribuyen a generar, a partir del cuestionamiento de las percepciones fatalistas sobre las circunstancias que viven, a partir de intentar mantener viva la esperanza y a partir de su propia transformación educativa como una decisión y participación en el mundo de carácter ético e histórico porque:

> sería incomprensible si la conciencia de mi presencia en el mundo no significase ya la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de la propia presencia. Como presencia consciente en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo. (Freire, 2018, pág. 20)

2.1.4. El proyecto educativo como expresión de una responsabilidad ética desde la cual situarse en el mundo y con las criaturas

Como consecuencia de su presencia consciente en el mundo, esta escuela asumió su responsabilidad ética de actuar en él educativamente. La responsabilidad como único camino ético para educar, la responsabilidad por el mundo y por las criaturas es el modo desde el cual esta escuela se situó para continuar en su camino educativo dando más sentido a las finalidades educativas por la cuales trabajarían, explicitando tanto aquellos principios y valores que abrazarían para habitar y transitar su tarea educativa como aquellos prejuicios o estigmas y vicios que enérgicamente rechazarían.

Así fue surgiendo el Proyecto Educativo de Centro que los ha venido acompañando por más de una década, proyecto que constituye la expresión de su modo de situarse como escuela en el mundo y con las criaturas recién llegadas, Proyecto que es mucho más que una metodología, que es –en palabras de uno de los profesores del centro- *una forma de vivir la vida* donde todas las personas pueden aprender algo capaz de afectar y modificar la vida misma, es decir, traspasa las paredes del lugar porque es un aprendizaje que se lleva a casa.

Si ese Proyecto Educativo de Centro ha ido logrando avances no es solo por el hecho de adoptar ciertas actuaciones, métodos o técnicas recomendadas por la comunidad científica que estudia y promueve las Comunidades de Aprendizaje, sino que –como enfatizó reiteradamente Isabel- es porque *hay algo más*, algo especial que da sustento a todas esas técnicas o metodologías más evidentes. Esto es algo de lo que también Paulo Freire (2016) alertaba:

> La técnica siempre es secundaria y sólo es importante cuando está al servicio de algo más abarcador. Considerar la técnica como algo primordial es perder el objetivo de la educación. (…) La verdadera cuestión (…) [es] comprender la sustantividad del proceso (…). (pág. 51)

Esta escuela apostó por un algo más abarcador que le diera sustantividad y sentido al camino educativo que como comunidad decidieran continuar. Un algo más que apostó por la participación de toda la comunidad, por creer y confiar en la capacidad y poder del género humano creyendo en una inteligencia cultural que es decididamente más abarcadora que aquella que se limita a la medición del coeficiente intelectual; apostó por el respeto a las diferencias o, para ser más precisa, respetando y rescatando la potencialidad de la igualdad de diferencias; apostó por el diálogo igualitario rompiendo con la autoridad que se basa en la jerarquía y el poder; apostó por una educación transformadora a partir de la creación de sentido, a partir de un sentir y un sueño compartido, donde la solidaridad fuera el motor de todo aprendizaje, como aquellos de naturaleza relacional (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2013), y no solo el instrumental (ese que se evidencia en las calificaciones).

Cuando hablábamos con Isabel sobre esta escuela y aquella escuela vecina en la que esperaban que el estudiantado asistiera lo más posible y que al menos no la liaran, ella afligidamente me decía: "*las cosas pueden ir tan distintas de un sitio a otro".* A lo cual -tras la revisión o lectura hecha en esta sección- agrego *"las cosas pueden ir tan distintas si, como escuela, nos situamos desde un lugar que de otro".* Decidir desde qué lugar situarnos no es algo menor, al optar por uno u otro estamos contribuyendo a generar un tipo de mundo, por lo mismo resulta fundamental preguntarnos desde dónde queremos hacerlo y por qué: ¿qué tipo de mundo estamos contribuyendo a generar?, ¿es ese el mundo que verdaderamente deseamos generar?, ¿qué consecuencias puede haber si optamos por situarnos desde un lado o desde el otro?, ¿estamos contribuyendo a perpetuar y reforzar un mundo que es insostenible y que marchita las vidas o a proponer y revitalizar otros modos de educar, mirar y relacionarnos con el mundo y las nuevas generaciones? ¿Cómo concebimos la escuela y qué importancia le atribuimos para la vida de las y los estudiantes y el mundo? ¿Cómo resguardamos la construcción de una escuela que posibilite respetar, sostener, conservar y revitalizar vidas, saberes, relaciones y mundos?

Plantearnos estas preguntas y vivirlas en profundidad en una cultura educativa que hoy traiciona vidas con sus imperativos de estandarización, homogeneización, protocolización, tecnologización y burocratización, además de ser subversivo porque nos saca de la automatización de nuestras vidas y del ejercicio de nuestro oficio, posee el potencial de ser profundamente formativo porque nos permite dejar al descubierto nuestras inseguridades, nuestros prejuicios, creencias o supuestos que orientan nuestro quehacer, nos permite abrirnos a otros modos de mirar, de pensar y de vivir lo educativo con un verdadero interés educativo, es decir, con el interés puesto en contribuir al encuentro de

las y los estudiantes con un mundo que les antecede y que les sobrevivirá, de contribuir a la conservación y renovación de este, pero también al ensanchamiento del mundo de cada estudiante para que, a partir de este encuentro y este ensanchamiento, logre cada uno/a encontrar su lugar en él.

Esta primera parte me ha mostrado que como escuela, el proceso de aprender a situarnos –que constituye el proceso de crear el Proyecto Educativo de Centro- puede ser profundamente transformativo y formativo. Que a partir de ir mirando y leyendo el mundo, a partir de ir pensándonos como personas adultas docentes, como miembros de un colectivo, un gremio y un territorio, de ir tomando conciencia de nuestras limitaciones y potencialidades, de ir optando por caminos concretos y rechazando otros, podemos no solo lograr cambios como institución, sino sobre todo vivir un proceso de auto transformación o autoformación que nos posiciona también como seres singulares ante nosotras mismas, el oficio, los otros miembros de la comunidad educativa y el mundo en general.

2.2. Juntos, hacemos bosque: la simbiosis y el cuidado, vías para un oficio de naturaleza colectiva.

Los otros dos aspectos o rasgos que hacen que esta escuela se constituya como un ecosistema formador para el profesorado y que hacen de este centro un buen lugar para trabajar y continuar creciendo, también son de carácter relacional. El primero de estos rasgos lo represento mediante la imagen de una relación simbiótica, de la ayuda mutua, porque prima en la escuela una cultura abierta, que no se esconde, sino que busca hacer visible el patrimonio de cada docente como del grupo en general y dejarlo a disposición de quien desee tomarlo prestado para crecer en el propio oficio. Además de cooperar con el propio patrimonio personal, se ha construido en esta escuela una conciencia plena de la interdependencia, es decir, de la necesidad de trabajar juntos, de colaborar, de apoyarse en el trabajo de otras y otros como único camino para lograr acompañar del mejor modo posible a las y los estudiantes. Aquí el oficio se concibe como un asunto público, de responsabilidad colectiva.

El segundo aspecto es una transversal relación de cuidado por el otro y la otra que se manifiesta en la preocupación de intentar que cada cual pueda florecer en sus posibilidades; de ayudar a regenerar o remendar aquellas heridas que no permiten lo anterior y en la preocupación por conservar condiciones favorables para educar y, de ese modo, mantener vivo el deseo de educar. En la siguiente sección me refiero con más detalles a ambos aspectos.

2.2.1. Relaciones simbióticas, el arte solidario de comunizar lo personal para un trabajo esencialmente colectivo

Lynn Margulis en su libro "El planeta simbiótico" (2021) nos cuenta que en el año 1873, el botánico alemán Anton de Bary acuñó el término simbiosis para referirse a la vida en común de diferentes tipos de organismos. Nos cuenta también que estos organismos, los simbiontes, cuando participan en simbiosis permanentes de larga duración, o sea, cohabitan íntimamente a largo plazo, "da como resultado la simbiogénesis: la aparición de

nuevos cuerpos, nuevos órganos, nuevas especies" (Margulis, 2021, pág. 38) que son entidades más grandes y/o complejas que las anteriores.

Esta necesidad de morar, de tocarse el uno al otro, incluso de habitar dentro del otro -como expresa también Margulis- no es un asunto azaroso, sino que un "requisito imprescindible para muchos tipos de vida diferentes" (Margulis, 2021, pág. 8) para poder evolucionar y mantener o sostener la vida. Nosotros mismos, como seres humanos simbiontes, convivimos y podemos mantenernos vivos gracias a una estrecha y necesaria convivencia con otros simbiontes que viven en nuestro interior como, por ejemplo, los microorganismos que habitan en el intestino y del cual un mayor conocimiento nos ha hecho tomar conciencia de la necesidad de cuidar nuestra salud intestinal, la microbiota.

2.2.1.1. Las interacciones como vías de acceso a las dimensiones complejas, sutiles y sensuales de un saber

Al prestar atención a lo que sucede en esta escuela en busca de aquello que posee un potencial formativo, me doy cuenta que prima entre sus miembros un tipo de relaciones que contribuyen al crecimiento personal, profesional e institucional; me refiero a las relaciones simbióticas. Aquí tienen claro que las *interacciones* y la *heterogeneidad* son dos aspectos necesarios de fomentar de diversas maneras para que todo el grupo humano pueda sostenerse y sostener la educación de las criaturas que diariamente acuden al centro escolar. Especialmente el profesorado sabe que la educación que han soñado, únicamente es posible de realizar haciendo simbiosis con sus colegas y, por ello, aprecian las posibilidad que tienen de interaccionar entre ellas y ellos porque constituye, además, una fuente valiosa de aprendizaje, de enriquecimiento mutuo.

Lo anterior pude verlo reflejado en frases como: "*aprendía mucho sobre todo con la interacción con mis compañeros, que es cuando más se aprende, ya sea en el aula o en los espacios que tenemos. Pero tenemos la gran suerte que también no solo tenemos que interaccionar fuera del aula, sino que también podemos hacerlo en el aula*" ,"*en esa interacción, mediante el acompañamientos y el modelaje mutuo se aprende*", *"con las interacciones aprendemos; yo al interactuar esto con otra persona estoy haciendo que esa persona piense", "es una manera de retroalimentarse también"*, "*hay que dejarse aprender también por los demás, por los que tienen más experiencia y al revés también. Cada uno tiene cosas que aportar y al final es ir cogiendo un poquito de todos y haces ahí una poción y pues… ¡magia!"*, "*lo que uno no tiene lo tiene el otro y se complementa*", "*siempre puedes aprender de cualquier persona, sea más joven que tú o sea más mayor, todo el mundo te puede enseñar algo", "permite aprender porque ve formas de hacer que él las copia y también comparte sus formas con la otra profesora con la cual se encuentra", "le permite aprender de igual a igual porque no ocurre, al interior, una jerarquía de profesores, todos están al mismo nivel", "acá no se teme a abrir las puertas del aula a otros porque sabe que no viene a juzgar, sino a aportar y el crecimiento es mutuo".*

Interaccionar, sobre todo al compartir aula, el profesorado tiene la rica posibilidad de nutrirse a partir de las *maneras* de sus compañeras y compañeros de oficio. Como docentes, sabemos que captar e interiorizar *maneras*, es decir, ciertos modos singulares y contextuales o situados de ser, hacer, estar y vivir el oficio no es una cuestión de conceptualizaciones, sino más bien de cierto arte de descifrar secretos que aunque

intuimos, no somos capaces de descifrar simultáneamente (Mañeru, 2006). Un arte que para desarrollarse no depende tanto (o casi nada) de una enseñanza verbal, sino "más bien (…) [de una] transferencia directa de la destreza desde los músculos del maestro a los del aprendiz a través de un acto de percepción sensorial y de mímesis corporal" (Pallasmaa, 2014, pág. 12). En ese acto, el o la colega puede convertirse en una especie de testimonio o referente especial para mejorar el propio oficio a través de un intercambio honesto de *maneras,* siempre y cuando la persona docente aprendiz sea capaz de suspender el juicio y realizar un acto de humildad para dejarse aprender o modelar casi por contagio o resonancia por la otra u otro (Migliavacca, 2002).

Interaccionar tanto fuera, pero especialmente dentro del aula, ha ido permitiendo que este grupo de profesores pueda crecer en sus maneras de ser, hacer, estar y vivir tanto personales como institucionales tomando un poquito de aquí y un poquito de allá para hacer esa poción mágica a la que se refería Laura, o sea, la propia medida. ¡Y nunca tan bien dicho eso de mágico!, porque para nombrarla no basta con el conocimiento formal, sino que es necesario recurrir al saber metafórico que es capaz de evocar las dimensiones complejas, sutiles y sensuales de un saber que es sobre todo de naturaleza pática, es decir, que se siente y accede de manera intuitiva y corporal (van Manen, 2004). Se trata de un saber o "conocimiento existencial no conceptualizado y vivido (…) [de] un entendimiento fundamental, inconsciente, situacional y tácito del cuerpo" (Pallasmaa, 2014, pág. 12) que es reconocido por el propio cuerpo en toda su complejidad y no solo por la mente racional, cuando logra hacerlo.

Si volvemos a la metáfora del bosque, podremos ver cómo esta diversidad de interacciones provee de beneficios mutuos mediante el intercambio de un constante flujo de materia y energía que permite que el ecosistema pueda desarrollarse de manera equilibrada y próspera. Gracias a ese intercambio, o sea, a la cooperación, las comunidades ecológicas optimizan el sistema entero manteniendo y mejorando "la diversidad, la salud, la resiliencia y la capacidad de regeneración del ecosistema en su integridad" (Wahl, 2020, pág. 194). Peter Wohlleben en su libro "La vida secreta de los árboles" (2016) nos narra cómo acontece esa cooperación, ese intercambio de materia y energía en el bosque mediante ocultas interacciones[341] entre raíces, conectadas entre sí gracias a una extensa red de hongos encargados de vehiculizar el traspaso de azúcares, nutrientes, señales químicas de alarma, etc. en beneficio de todos los miembros, o sea, del ecosistema entero.

Como en un bosque, también en esta escuela sus miembros, y el profesorado en particular, cuentan con una amplia variedad de oportunidades para interactuar con diversas y heterogéneas personas, instituciones, herramientas y bienes, materiales u objetos culturales: con sus estudiantes que enriquecen las relaciones con la diversidad que les caracteriza, diversidad en edades, género, lugares de procedencia, creencias, festividades, modos de ser y relacionarse, de comunicarse, de expresarse, etc.; interactúan también con estudiantes en prácticas, maestras y maestros de otras escuelas, ciudades y países,

[341] Aunque me refiero solo a una de esas interacciones, en un bosque hay muchas otras que posibilitan su evolución y, de ese modo, la conservación de la vida como la interacción del CO2 con las plantas, las señales de olor, color y sonidos que atraen a polinizadores, ricos sabores y sofisticados sistemas de esparcimiento de semillas que les permite trasladarse gracias a miembros de otras especies como animales a los cuales la semilla se les adhiere en el cuerpo o las tragan y esparcen después con sus defecaciones. De estas últimas estrategias de la inteligencia de la naturaleza recomiendo consultar a Stefano Mancuso, "El futuro es vegetal" (2017).

maestras y maestros jubilados, con otros profesionales que realizan estudios de postgrado y buscan desarrollar aquí su proyecto de grado, con familias que desean acompañar a las y los estudiantes de las cuales son responsables, con libros y artículos académicos, con la biblioteca del barrio, el teatro, con ecosistemas naturales como los humedales del Delta, la playa y el bosque, con otras escuelas del sector y con las que han hecho redes, con museos, incluso con la prensa y otros medios de comunicación como la radio, etc.

2.2.1.2. La alegría de dar y recibir en un oficio de naturaleza colectiva e interdependiente

Al interactuar con toda esta gama de personas, instituciones, herramientas y materiales o bienes culturales, el profesorado pone a disposición e intercambia (por tanto también recibe) un constante flujo de materia y energía que va conformando un patrimonio común del cual todas y todos pueden tomar algo prestado para enriquecer su propio ejercicio docente. En esta escuela se abren las puertas de la escuela, de las aulas y del propio cuerpo para *comunizar* gestos, pensamientos, palabras, inquietudes, penas y alegrías, visiones, experiencias, sentires, vivencias, historias, turbaciones, argumentos y razones, motivaciones, pasión, vitalidad, elaboraciones propias como materiales o ideas de índole didácticas, reflexiones éticas, dudas, posibles salidas a problemáticas, preocupaciones, silencios, recuerdos, invenciones, ayudas concretas, consejos, recomendaciones, sugerencias, explicaciones e interpretaciones, sentipensares, impotencias, malestares, angustias, buenas noticias, ensoñaciones e ilusiones, expectativas y fascinaciones, chistes y risas, etc.

Lo que en esta comunidad se intercambia no se limita a lo informacional o a un traspaso bancario (Freire, 2021) de conocimientos de segunda mano con los cuales el profesorado entabla una relación de exterioridad al no provenir del propio ejercicio docente ni ser producidos y legitimados a partir de su experiencia (Tardif, 2004); en esta comunidad se construye e intercambia *conocimiento existencial no conceptualizado y vivido* o *sabiduría existencial* –como expresa el mismo Juhani- moldeada a partir de las experiencias vividas por sus miembros (Pallasmaa, 2014). Estos son saberes fundamentales en toda nuestra vida que ponemos en juego no solo al interior de la escuela, son saberes que ya sabemos[342], que traemos de casa como el "escuchar y descifrar lo que te dice el cuerpo y lo que dicen los otros cuerpos" (Mañeru, 2006, pág. 69), pero "que no se acumulan sino que están vivos y hay que renovarlos cada día para que se vayan desplegando con toda su potencia transformadora" (Mañeru, 2006, pág. 69) en cada una de nuestras relaciones.

Ese gesto de cooperación o de comunización para un oficio de naturaleza colectiva (por tanto, colaborativa porque se labora junto a otros y otras), constituye un gesto de solidaridad profesional, es el gesto de dar y recibir que se hace con la alegría y tranquilidad de saber que no estás sola o solo y que con esos gestos estás contribuyendo tanto a tu propio crecimiento como al de tus compañeras, compañeros, estudiantes, familias y la comunidad escolar en general porque mejorando un aspecto del ecosistema, puede el sistema entero también mejorarse (Wahl, 2020) aunque sus efectos o influencias no sean fácilmente visibles ni se desarrollen a corto plazo.

[342] Aunque a veces, o la mayor de las veces, no sabemos que los sabemos o no sabemos decirlos, verbalizarlos, mucho menos conceptualizarlos.

En esta escuela es ampliamente compartida esa corresponsabilidad para con el oficio, para con las y los estudiantes. Están conscientes de este efecto cadena de sus intervenciones (en sentido freireano), es decir, tienen plena conciencia de que su labor es de naturaleza colectiva e interdependiente, que necesita de la implicación de todos y que, además, se necesitan entre ellas y ellos. Esto se refleja en el constante reconocimiento y apreciación que hacen del trabajo realizado por cada miembro de la comunidad; trabajo sin el cual saben que no podrían lograr los propósitos educativos. La participación de todas y todos es fundamental y, en consecuencia, esta se fomenta y facilita de muy diversas maneras. Como suelen expresar: "todo suma", por tanto, ningún aporte es irrelevante en vistas a la prosperidad de la comunidad escolar (Wahl, 2020), son estos aportes e intercambios los que posibilitan la optimización de la escuela, en cuanto ecosistema, en general y, del profesorado, en cuanto simbionte, en particular.

Expresión concreta de esta consciencia colectiva e interdependiente del oficio a nivel de escuela es que aquí no se trabajaba de manera aislada, sino colaborativa o conjuntamente. Expresión también de esa consciencia es la organización de los tiempos que tiene el profesorado para poder trabajar juntos, la decisión pensada e intencionada de conformar los ciclos con personas que entre sí puedan apoyarse, de fomentar grupos mixtos, de procurar parejas de trabajo y grupos de ciclo heterogéneos, de fortalecer y ampliar los espacios de toma de decisiones donde todos los estamentos escolares puedan participar, la no vigilancia –por tanto, confianza- de los espacios de reunión de docentes por parte del equipo directivo, la interconexión de los diversos grupos de ciclos y el equipo directivo, la responsabilidad que como referentes disciplinares asumen algunos miembros del equipo directivo, la compañía del equipo directivo a las y los docentes actuando como co-docentes o compartiendo aula, la necesidad de tomar decisiones en conjunto y de escuchar todos los argumentos sin distinguir quién lo dice para definir su validez, la autonomía –por tanto, mutua confianza- para pensar, proponer y llevar a cabo otros espacios de trabajo colectivo como docentes y de proveer de instancias de formación con ayuda de personas externas si lo consideran pertinente, etc.

2.2.2. Relaciones simbióticas con nuestros antepasados, la riqueza del linaje como pertenencia a un todo mayor

Cuando llegué a Barcelona para realizar mis estudios doctorales, uno de los primeros trámites que tuve que realizar junto a mi esposo fue la inscripción de nuestra hija e hijo a una escuela. Cuando acudimos el primer día a esta y conocí al profesor de mi hija mayor que en ese entonces cursaba P5, mi sorpresa y desilusión –lo reconozco ahora con mucho pudor- fue muy grande, en primer lugar, porque era hombre y, en segundo lugar, porque estaba a poco más de un año de jubilar. En ese momento el choque fue muy fuerte, en primer lugar, porque yo provenía de un país donde la educación infantil, si bien a nivel mundial es altamente feminizada, la participación masculina es la más baja entre los países de la OCDE junto con Portugal (Ovando Cura & Falabella, 2021)[343].

[343] En el año 2019 la cifra de mujeres de educación infantil[343] en todo el país era de 28.545, mientras que la cifra de hombres, de 27; aunque según Luis Vergara, educador infantil perteneciente al colectivo de educadores infantiles, en el año 2020 se habían identificado 42 educadores de párvulos o infantiles ejerciendo y 8 realizando estudios de grado (Sepúlveda, 2020).

Como expresa el educador infantil Luis Vergara, (en Sepúlveda, 2020), cuando vemos a un hombre educando en esta etapa suele desconfiarse de él; se nos ha enseñado a desconfiar de los hombres sobre todo si se trata de relaciones con las infancias y eso me pasó a mí, desconfié. Pero, además, vengo de un país y un oficio donde no suele valorarse el camino transitado y la sabiduría de las personas mayores; por el contrario, hemos sido socializados en una cultura edadista que ve en la persona mayor una carga y, a un profesor a punto de jubilar, como un docente quemado, anticuado o *enchapado a la antigua* como decimos en Chile que poco o casi nada tiene para aportar. Por ello, ver a un profesor a pocos meses de jubilar asumiendo la responsabilidad de acompañar a mi hija de cinco años también fue motivo de desconfianza, no lo creía capaz de ser un buen educador, asumía que las maestras más jóvenes eran las más idóneas para educar a las infancias[344].

Esta desconfianza hacia las personas mayores, fue algo que no vi en el grupo de profesoras y profesor de ciclo medio y en la escuela catalana en general; por el contrario, constantemente expresaban mediante discursos y gestos la apreciación hacia ese grupo etario. Misma apreciación que se puede percibir en la relación de Sentaro y Wakana con Tokue: esta relación nos muestra el recíproco enriquecimiento intergeneracional que puede incluso trascender la muerte si se hace un ejercicio de memoria: solo después de la partida de Tokue, Sentaro se atrevió a irrumpir con su verdadera presencia en el mundo trayendo a Tokue al presente mediante la encarnación de las huellas que fue dejando su estrecha relación.

2.2.2.1. Los otros como referentes para, juntos, sostenernos y renovar la mirada

Un bosque no se hace de un momento a otro, de hecho un centímetro de suelo puede tardar entre cientos o miles de años en formarse. Perter Wohlleben (2016), en el mismo libro citado anteriormente, nos narra cómo algunos centenarios o milenarios ejemplares de árboles contribuyen a esto con su caída y descomposición a la vez que producen claroscuros que permiten que las vidas que están listas para asomarse de la tierra lo puedan hacer al recibir los rayos de luz. Pero nos cuenta también cómo parte de este centenario o milenario ejemplar caído reducido a un tocón puede permanecer cientos de años más –aunque su presencia no sea evidente- gracias a que los ejemplares sanos que siguen en pie se mantienen conectadas a él para beneficio mutuo, es decir, no renuncian a esa relación simbiótica tampoco con sus antepasados; son estos fuente de nutrición para la nuevas generaciones, a la vez que las nuevas generaciones son el medio para que esos

[344] Afortunadamente la vida se encargó de mostrarme –de la mejor manera- lo equivocada que estaba, lo prejuiciosa que estaba siendo. No solo con Jesús, el profesor tutor de mi hija en P5, quien ha sido una gran inspiración a nivel profesional y a quien agradezco infinitamente la acogida, compromiso y cariño entregado a mi hija y su clase durante el tiempo que las y los acompañó, sino también a Ian, maestro de infantil y colega del grupo de ciclo medio de la escuela catalana, quien también con su compromiso, tacto, pensamiento y palabras comunizadas en las tertulias pedagógicas, me mostró lo capaz, relevante y necesario que es que también haya maestros asumiendo la tarea de acompañar educativamente a las infancias. Junto a ello, ver de primeras a profesores y profesoras jubiladas participando como voluntarias en la escuela, fue otro regalo de la vida que me ayudó a quitarme prejuicios y apreciar la riqueza con la que ellas y ellos pueden aportar a la educación de las nuevas generaciones.

antepasados no queden en el olvido y continúen aportando con su presencia al ecosistema del cual forman parte aún.

Así como el bosque necesita de esos ejemplares centenarios y milenarios para conservarse y prosperar equilibrada y saludablemente también el profesorado, por nuestra radical interdependencia propia de la condición de ser humano y de un oficio de naturaleza colectiva, necesitamos de quienes nos han precedido en el oficio[345]; necesitamos de quienes nos han precedido en una escuela a la que llegamos, de quienes ya no están pero a quienes accedemos porque han plasmado sus pensamientos y obra en escritos que nos llegan por la escritura o la oralidad y de quienes están más próximos a jubilar del oficio y que poseen un amplio repertorio de experiencias, testimonios, pensamientos, consejos, entre otros.

Necesitamos de aquellas personas porque vivir sin vínculos, sobre todo en un oficio del que somos continuadores, es imposible o invivible. Sería como llegar a un mundo que ha dejado de serlo porque quienes se han marchado se lo han llevado con ellos. Sería llegar a algo que alguna vez fue mundo, pero que hay que comenzar a hacerlo de cero cada vez, una y otra vez. Sería como llegar a un mundo sin referencia alguna a la cual arrimarnos. De ese modo, como señala Nieves Blanco (2006) no se puede vivir: "sin raíces, sin vínculos no se puede vivir. Tampoco sin vínculos con el pasado, porque el conocimiento de ese pasado es parte de lo que somos" (pág. 177).

Necesitamos de quienes nos han precedido en el oficio para nutrir nuestro propio caminar docente dándole unos sentidos, dirección y peso o autoridad (en su sentido etimológico, de hacer crecer) a aquello que hacemos. Pero también necesitamos mantener esa conexión, interconexión más bien, como un gesto de agradecimiento y justicia para mantener viva la memoria de nuestros antepasados con quienes compartimos el oficio y como un gesto de solidaridad y responsabilidad con las nuevas generaciones procurando que esa sabiduría pueda continuar siendo compartida o comunizada para que también ellas puedan nutrir su propio trayecto profesional.

Este grupo de maestras y maestro de ciclo medio me ha mostrado la riqueza incalculable que guarda la mirada apreciativa de la que son portadores, especialmente hacia la generaciones que ya han dejado el oficio; esa mirada apreciativa que conscientemente se interesa por lo que puedan mostrarnos esos otros y otras que nos han precedido en el oficio en general o en una escuela singular a la que se llega, aquellas y aquellos que ya han hecho un camino antes que nosotros en el oficio. Una mirada apreciativa que es, a la vez, subversiva porque es capaz de subvertir un orden dado que nos dice cómo mirar, cómo hablar, cómo pensar e incluso cómo escribir.

A partir de lo anterior, este grupo de maestras y maestro me ha mostrado también esa relación entre la formación docente y la mirada a la que Skliar (2018) hace alusión. Gracias a este grupo de personas mi mirada ha ido transformándose y, con ello, he tenido la

[345] Los necesitamos aunque no estemos conscientes de ello. La cabeza no lo sabe, pero el cuerpo sí. Muchas veces se nos manifiesta esta necesidad en un cierto desasosiego, una falta de sentido, de orientación a nuestro oficio, una sensación de que "algo le falta a lo que hago", una sensación de que lo que hago carece de relevancia para el mundo, para las niñas y niños e incluso para mí, una cierta sensación de vacío.

posibilidad de crecer en sentido y en sensibilidad. Por ello concuerdo con Carlos Skliar en que formarnos también tiene que ver con aprender a mirar:

> Creo que la formación docente también tiene que ver con ese "educar la mirada": cómo mirar a la infancia, cómo mirar a los pares, cómo mirar las familias, cómo mirar los ambientes, cómo mirar el saber, cómo mirarse a uno mismo; en fin, en cuanto a los efectos "ópticos" del acto de educar. (pág. 39)

Al ser testigo de esa mirada apreciativa hacia compañeras y compañeros de oficio que por su buen hacer –como dice Helena- se constituyen en referentes, he podido hacerme consciente de esa tendencia con la cual fui formada, esa tendencia que nos insta a buscar en los contextos educativos problemas por resolver, a convertirnos en docentes «solucionistas» pero sin referentes de apoyo desde los cuales anclar, sin pasado ni linaje; una mirada cuyo único referente o principio de acción es considerar todo lo pasado, lo antiguo y lo viejo como obsoleto, superado, indeseable, algo de lo cual librarse o deshacerse y, por el cual, nos atrevemos a mirar por encima de los hombros (Guilherme Augusburger & Larrosa, 2020)[346]. Al ser testigo de esa mirada apreciativa y hacerme consciente de esa tendencia de-formativa con la que cargaba a cuestas logré ver y leer esa necesidad de linaje, de autoridad, de referencia que, sin saber, llevaba en mi interior; he podido iniciar esa búsqueda que me ha llevado también a alcanzar poco a poco una libertad y soberanía que no sabía que podía tener.

Ese otro u otra que nos ha precedido en el oficio puede convertirse en una brújula y un bastón que nos ayude a orientarnos y apoyarnos para recorrer nuestro propio camino sin miedo al extravío, para sostenernos en él sin desfallecer hasta el aniquilamiento y para darle a nuestro oficio *sabor de alma* [347], para darle vitalidad, un sentido existencial que -así como a Sentaro- nos infunda de esa sabiduría y fuerza vital que nos permita estar a la altura del oficio (Guilherme Augusburger & Larrosa, 2020), de su importancia y belleza.

2.2.2.2. Sentirse continuadores y partícipes de algo mayor

Situarnos desde una mirada apreciativa a quienes nos han precedido puede ayudarnos a quitarnos de encima el peso de la innovación[348] que nos pide posicionarnos siempre desde un presente sin pasado o, más bien, de un presente que rompa con todo pasado o con toda tradición, pero ¿cómo puede ser esto viable cuando se carece de referentes con verdadero

[346] Como expresa Neus, hay personas que cuando se integran a un nuevo sitio, a una nueva escuela lo hacen con una actitud de crítica y cambio, es decir, presuponen que hay muchas cosas que están mal o que se hacen mal y que se deben cambiar. Pero no se presupone que haya también muchas cosas que están bien, que se hacen bien y que detrás de lo que hoy se hace y se ve, haya una historia y personas que han conducido a esa escuela hasta donde hoy está. Esto que Neus expresa también ha sido una preocupación del profesor Jorge Larrosa (2020) a quien le llama la atención que esta actitud o modo de relación con la escuela basada en la crítica y el cambio es algo que se nos enseña al profesorado desde la misma formación inicial, es decir, no se nos enseña a mirar y apreciar la escuela, a conocer y comprender su historia. Por tanto, nuestro vínculo con ella no es un vínculo amoroso, de reconocimiento al trabajo bien hecho por las otras y otros que nos han precedido -como sucede en el caso de los oficios- sino uno de desconfianza y superioridad que provoca que rompamos con la tradición en lugar de inscribirnos en ella (cuando esta no se basa en una traición a la vida o al derecho de ser) y, de ese modo, poder sostenernos también gracias a ella.

[347] Expresión de Gabriela Mistral recogida de Larrosa (2020, pág. 323).

[348] Otra palabra muy pronunciada hoy que se ha vuelto un imperativo como si también fuera un objetivo pedagógico laudable en sí mismo.

sentido? Esta mirada apreciativa nos puede llevar, al igual que a Sentaro a abrir los ojos y el corazón para mirar y sentir más detenidamente como lo han hecho otras y otros antes, para inscribirnos mediante ese ejercicio en un linaje al que valga la pena (más bien, la alegría) pertenecer, "del que uno se pueda sentir honrado y en relación al cual uno pueda sentirse un continuador y así librarse de ese otro peso (…) de tener que ser uno mismo[349] [e innovar –agrego yo-] todo el tiempo" (Larrosa, 2020, pág. 322).

También de esta escuela en general he aprendido la importancia y riqueza de situarnos desde la inscripción a un linaje. Cuando esta escuela comenzó a transformarse en una comunidad de aprendizaje lo fue haciendo poco a poco tomando como referentes a otros que desde diversas disciplinas sociales han contribuido a la praxis pedagógica, siendo uno de ellos el educador Paulo Freire.

La lectura de literatura pedagógica en esta escuela me ha mostrado que en el mismo ejercicio de nuestro oficio en la escuela puede tener cabida un espacio y un tiempo separado para leer a quienes nos han precedido y tienen algo valioso, como si de un consejo se tratara, para compartirnos acerca del oficio: sus gestos, pensamientos, cuestionamientos, sentimientos, emociones, sensaciones, sueños, etc. Pude ver de primeras la magia o esa especial atmósfera que puede generar, y con la cual puede contribuir a nuestro hacer, la trenzada relación entre lectura de textos, conversación en torno a estos y lectura del mundo que cada docente realiza. Pude ver y vivir en carne propia la fecundidad de la que provee al oficio al despertar el deseo de pensar con otros y otras, de poner sobre la mesa algo para volverlo común al mirarlo, conversar y pensar sobre aquello, al compartir inquietudes, curiosidades, admiración, asombro, temores y anhelos, convicciones e incertidumbres, etc. Además de comunidad de aprendizaje y de sentimiento, esta escuela me ha mostrado que puede ser también una comunidad de pensamiento no solo con quienes nos acompañan en el momento presente, sino también con quienes ya no están pero, gracias a sus registros, podemos conversar y pensar juntos, podemos pensar con libros (o artículos, u obras artísticas, etc).

Esta ligadura desde la cual se ha venido recreando esta escuela, expresado en su Proyecto Educativo de Centro, me ha llevado a profundos cuestionamientos, a hacerme consciente de lo lejos que puede llevar esa actitud o ese gesto aparentemente simple y cotidiano de elegir una tradición o un lugar en el cual inscribir nuestro hacer, un ejercicio de ligadura que puede tener hondas repercusiones: una actitud de *maravillamiento* y agradecimiento por la herencia o legado recibido por quienes nos han precedido, un sentimiento de pertenencia a un colectivo o a una comunidad de sentido, un sentido de responsabilidad, justicia y memoria, una sensación de profunda nutrición profesoral, una bocanada de inspiración y reconstrucción de nuestro propio ser, una guía para poder transitar con mayor claridad y sentido de verdad en un camino complejo que nadie puede recorrer por una misma, una seguridad interior –no carente de incertidumbre y vulnerabilidad- al contar con referentes confiables en quienes poder apoyarnos y dejarnos guiar, etc.

Este ejercicio de ligadura pedagógica me ha llevado a preguntarme también ¿hasta qué punto somos conscientes de nuestra condición de continuadores de un oficio, de la lucha que otras y otros realizaron y que hoy posibilita que podamos ejercer nuestro oficio con ciertas garantías que antes no estuvieron?, ¿conocemos sus nombres, sus historias, sus rostros, su legado?, ¿hasta qué punto somos conscientes de que nuestras decisiones u

[349] Eso a lo que hoy le llaman la marca personal.

omisiones de hoy pueden resultar un retroceso y vuelta a la espalda a quienes nos han precedido y gracias a quienes hoy podemos ser docentes, pero además puede resultar en una traición y/o vulneración para quienes nos continuarán?[350]

Tengo la convicción que como profesorado o magisterio, chileno especialmente, nos hace falta ejercitarnos en el arte de la ligazón, del re-cordar (o sea, de volver a pasar por el corazón) como un ejercicio ético de compromiso tanto con nuestros pares que nos prepararon el camino dejándonos un legado con el cual nutrir nuestro oficio (aunque lo desconozcamos) como con quienes nos continuarán, pudiéndoles confiar también a ellos ese legado y el que podamos reconstruir con nuestra participación comprometida en la tarea de educar.

Para nutrir, sostener y hacer fecundo nuestro oficio necesitamos iniciarnos o ser continuadores del arte de la conversación con nuestros antepasados porque, como expresa el profesor Larrosa (2020) "si la profesión es un linaje, a lo mejor a veces, para pensar la profesión, hay que hablar con los antepasados que, por definición, o son muy viejos o ya están muertos" (pág. 315). Quizás hoy debiésemos con urgencia comenzar a hablar más seguido con los viejos o los muertos y, ¿por qué no?, imitar ese arte de pensar escribiendo al que tanto acudían, porque cómo interpretemos y actuemos en el mundo depende de a quiénes decidamos escuchar y/o leer y con quiénes nos aventuremos a pensar.

2.2.3. Cuidar, confiando, para que cada cual pueda florecer en sus posibilidades

Volviendo a la metáfora del bosque, si pensamos en aquellas semillas que caen a la tierra es altamente probable que estas germinen, enraícen, crezcan, florezcan y vuelvan a semillar sucesivamente posibilitando que la vida, que es cíclica, prospere y se conserve. Si esto sucede es porque el suelo, como estructura compleja, además de proveerle a la semilla la sombra que necesita para eclosionar, le aporta los nutrientes necesarios para poder desarrollar toda la posibilidad de vida que posee en su interior y poder prosperar ante diversas amenazas[351]. Sin ese suelo que le acoja y le provea de condiciones mínimas,

[350] Esta es una pregunta que hondamente se clavó en mí el día que vi la película italiana "7 minuti" (Placido, 2016). Me hizo pensar bastante sobre la banalidad con las cuales, muchas veces, tomamos decisiones o nos silenciamos frente a decisiones tomadas por otras u otros cuyas consecuencias pueden afectar negativamente a las nuevas generaciones de docentes (y, en consecuencia, a las nuevas generaciones de niñas y niños a quienes acompañamos en su camino educativo). Decisiones que pueden parecernos inofensivas, pueden poner en riesgo las conquistas que actualmente gozamos como gremio gracias a quienes nos precedieron, impidiendo que esa herencia continúe hacia las nuevas generaciones. Por lo anterior es que honro y agradezco la radical implicación de estas personas quienes incluso pagaron con su vida para que yo y muchas otras y otros podamos hoy pararnos en este mundo como docentes con condiciones y libertades de las que ellas y ellos carecieron. A ustedes mis más sinceros y sentidos agradecimientos.

[351] A diferencia de la semilla en su estado originario o tradicional que es capaz de persistir debido a la riqueza del suelo y diversidad del ecosistema en el cual interactúa y del que forma parte, que le proveen de la fortaleza necesaria para defenderse ante las amenazas, la semilla transgénica debe ser alterada genéticamente (inoculando veneno en su interior) para poder prosperar en un suelo yermo como resultado de la sobreexplotación, de una relación extractivista al cual artificiosamente se le suministra una escaza variedad de nutrientes para garantizar un fruto en apariencia similar al tradicional, pero cuya riqueza nutricional está muy por debajo. Por tanto, si la semilla transgénica prospera no es porque se le ha provisto de las condiciones que necesita para desarrollarse en un entorno adecuado, salvaje, diverso como la semilla originaria o la tradicional; sino que para

aquella semilla, aunque guarde en su interior una rica estructura vital en potencia, no podrá desplegarse y prosperar.

Así como la semilla, también los seres humanos poseemos una estructura vital que si se mantiene en correspondencia con el medio, podrá prosperar, de lo contrario no será posible. En otras palabras, como expresa Yayo Herrero (2022), una vida humana no es una certeza, sino una posibilidad, porque a este mundo llegamos crudos[352], a medio hacer y como seres sociales que somos, necesitamos vivir "nuestro ser cotidiano en continua imbricación con el ser de otros" (Maturana, 2021b, pág. 25), necesitamos vivir simbióticamente. Para que nuestra vida prospere, para poder subsistir dependemos del grupo, de sus cuidados, de sus conocimientos, etc. (Asensio, 2010). Un cachorro humano, o un recién llegado, arrojado a su suerte sin un mundo adulto que lo acoja, le provea de abrigo, cuidados, alimento y lenguaje, es decir, sin alguien que lo reconozca como un legítimo otro, un igual en dignidad y que intencionalmente resguarde su posibilidad de vivir, ese cachorro humano recién llegado no sobreviviría.

2.2.3.1. Atender a las necesidades docentes vitales para poder crecer

Al igual que una semilla, para que los recién llegados puedan prosperar necesitan de la sombra para crecer y el cuidado radical en los primeros años; así lo expresa Hannah Arendt (1996, pág. 198): "Todo lo vivo, y no sólo la vida vegetativa, nace de la oscuridad, y por muy fuerte que sea su tendencia natural hacia la luz, a pesar de todo, para crecer necesita de la seguridad que da la sombra"; necesita de la seguridad de su grupo humano más próximo para que lo alimente, bañe, cambie sus pañales, acaricie; necesita "que se le permita entrar al mundo de lo imaginario" (Auster en Bárcena & Mèlich, 2014, pág. 106) lo cual implica –entre otras cosas- que se sacie su hambre de relatos, que sea

> escuchado y «coreado», mecido y cantado. Necesita que se juegue con él, que se le invite a la risa, al movimiento, a la autonomía. Que no se le exponga a tensiones que no podría elaborar y quedarían prendidas en su frágil psiquismo. El niño [en cuanto semilla o cachorro humano] necesita primero disfrutar de la seguridad del núcleo familiar y después aprender a separarse de él. El niño necesita que se confíe en sus capacidades y que se le contenga en sus excesos. El niño necesita ser y que se aliente su identidad por estrenar. (Díez, págs. 107-108)

Como iniciados al mundo profesoral, al mundo que cada escuela es, el profesorado que se inicia en el oficio o en una nueva comunidad escolar requiere también de esa sombra o ese lugar de asilo (2006) que le otorgue las condiciones para sentirse seguro y, poco a poco respetando sus tiempos, ciclos y emociones, aprender a separarse para estrenar su novedad (Arendt, 1996). Estas son condiciones necesarias que también Mèlich destaca:

> La vida humana es básicamente transformación. Ahora bien, los seres humanos no soportan las transformaciones a cualquier precio. Por eso necesitan "lugares de asilo" (físicos y simbólicos). Unas transformaciones excesivamente aceleradas y

prosperar –supuestamente prosperar- se le exige por sobre su propia naturaleza, se le altera su estructura para que pueda dar más de sus propias posibilidades. Y si bien fructifica, es una semilla infértil, que no es capaz de conservar la vida, la perpetuación de su especie o variedad.

[352] Esta expresión, la de venir «crudos», si bien yo la tomé prestada de la ecofeminista Yayo Herrero, es preciso señalar que ella la adoptó del filósofo Santiago Alba Rico.

> violentas suelen abrir peligrosos ámbitos deformativos. Así, nuestra frase inicial debería ser completada: no hay formación sin transformación, pero un exceso de transformación deforma. (Mèlich, 2006, pág. 17)

El profesorado también necesita ser escuchado, o sea, que se interesen por sus historias, por lo que tiene para contar, manifestar o preguntar; que se le permita imaginar para poder pasar a la acción colectiva como lo hacen los miembros de una comunidad de sentimiento (Appadurai , 2001), o sea, que no sea coartado por no compartir una historia común aún, sino que se le acoja y acompañe para que verdaderamente se sienta un igual y juntos puedan continuar construyendo una nueva historia, nueva porque algo tiene para aportar quien se inserta, pero sin dudas una historia con memoria, que no se interesa por hacer una borrado de todo lo anterior, sino que busca conservar aquello que merece ser conservado.

Además de ser escuchado, el profesorado que se inicia en el oficio o en una nueva comunidad escolar –aunque también a lo largo de toda su vida laboral- necesita que se sacie su sed de relatos, o sea, que se le compartan historias, necesita escuchar las historias de sus colegas para pensar con ellas y abrir nuevos mundos y horizontes, para alimentarse de estas, para heterobiografizarlas (Delory-Momberger, 2014; 2015) o inscribirlas en su propia historia; necesita escuchar aquello que sus colegas tienen por compartirle para poder insertarse en una historia o un mundo mayor que le antecede y le continuará; necesita que no se le exponga a tensiones destructivas infestándolo de sobre-exigencias que podrían enfermarlo[353]; necesita de la ligereza y la risa para poder actuar con responsabilidad sin dramatizar o hundirse en un mar de cuestionamientos que podrían paralizarlo, o sea, que pueda tomarse el tiempo para pensar -solo y colectivamente- las situaciones y tomar decisiones meditadas aceptando aquello que no va bien (Manenti, 2002); necesita que se confíe en lo capaz que es y puede llegar a serlo solo y con la ayuda de alguien; necesita de la seguridad que le permita atreverse a ser y estar desde toda su integridad, sin temor a ser juzgado, rechazado, condenado y sin temor a ser orientado para mesurar cualquier exceso: exceso de seguridad y solucionismos, de verborreas importadas de otras disciplinas para decir el oficio con palabras de segunda, tercera y cuarta mano, de activismo sin un sentido ético, de intelectualismo, de prejuicios, de inseguridades y miedos, etc. Necesita ser reconocido y aceptado.

Marta Souto (2016), haciendo referencia al trabajo clínico de Wilfred R. Bion, recurre al modelo continente-contenido[354] para comprender cómo este continente como relación de

[353] Aunque esto aplica para todo el profesorado a lo largo de su trayecto laboral. Más adelante se trata este tema con mayor detención.

[354] Como expresa Diana Mazza (2020) Esta noción hace referencia a un conjunto de factores o condiciones que hacen de un espacio o continente psíquico, capaz de alojar a contenidos. En una relación docente-estudiante, el docente ofrece un continente psíquico a sus estudiantes cuando es capaz de generar un espacio relacional donde pueden tener cabida tanto sus conocimientos conscientes como sus emociones pudiendo ser elaboradas a partir de la misma relación. Constituirse como continente psíquico de otro, un contenido, requiere necesariamente una actitud de aceptación y reconocimiento del otro: "Requiere del encuentro con un otro, dispuesto a entrar en contacto no solo con su pensamiento consciente sino también con su vida afectiva" (Mazza, 2020, pág. 187). Esta relación continente-contenido también puede darse a nivel institucional. En palabras de la misma autora citada, "Así como es posible pensar en el docente como continente psíquico de los estudiantes, es posible pensar en las instituciones como continentes psíquicos de sus miembros" (Mazza, 2020, pág. 188).

recepción, acogida, acuerpamiento[355] o, por el contrario, de rechazo, indiferencia, o menosprecio puede provocar un crecimiento o decrecimiento en la persona. Cuando la relación continente-contenido es de carácter creciente, de crecimiento, es decir, existe una "receptividad de los contenidos emocionales proyectados por el otro" (Souto, 2016, pág. 125), entonces la persona tiene la posibilidad de transformar lo vivido en algo digerible, es capaz de poder tolerar las intensas emociones que se ponen en juego cuando se es nuevo en algo y frente a la irrupción que representa una eventual transformación, especialmente si se tratan de vivencias constituidas de elementos que son connotados como negativos por quien los vive. En esa relación creciente continente-contenido, la persona tiene la posibilidad de aprender de la experiencia desde toda su integridad, incluyendo las emociones o modos de estar en la relación.

Este modelo o tipo de relación presentado por la profesora Marta Souto (2016), me hizo mucho sentido cuando pensaba en esa extraña sensación que tenía tanto al ingresar y permanecer en la escuela catalana (una sensación que era compartida, más o menos, por otras personas voluntarias, por el estudiantado en práctica, por las familias, entre otras) como cuando salía de esta. Yo, como contenido, es decir, una persona que acudía con un malestar, curiosidad, muchas inquietudes, temores, anhelos e inseguridades pude hallar en la escuela, como continente, o sea en las personas y las relaciones que allí primaban, un espacio propicio desde el cual poder ser y relacionarme íntegramente, un espacio propicio donde poder intervenir o participar desde mi emocionalidad sin miedo a sentirme ridícula, torpe, fuera de contexto, ilusa, entrometida; un espacio donde podía sentirme liberada de prejuicios, de expectativas prefijadas y arbitrarias; un espacio confiable donde me sentía libre de vivir desde lo que soy, con mis luces y mis sombras.

Esa relación creciente continente-contenido se resquebrajaba abruptamente al salir de la escuela, ya que el nuevo continente (o sea, la sociedad externa a la que me referí en el primer capítulo, pero cuyas lógicas son globales) que incluso habitaba en mi interior, en mi psique, se caracterizaba por ser un espacio donde las personas no cabemos desde toda nuestra integridad y, por lo tanto, tenemos que vivir reprimiendo, sobre todo, nuestras emociones, nuestros modos de ser y estar en las relaciones, los vínculos con aquello que nos relacionamos. En este nuevo continente, en la relación con lo educativo prima y es validado *lo serio*[356], lo racional, lo argumentativo, lo evidenciable, lo universalizable. Por

[355] Esta es una palabra-gesto que tomo prestada del feminismo comunitario de Abya Yala. Si bien este tiene su origen en un campo que no es el clínico, sino el feminismo comunitario que lo concibe desde una mirada política, me atrevo a invocarlo porque la hostilidad de las instituciones en no pocas ocasiones genera opresión en sus miembros. "Nombro como acuerpamiento o acuerpar a la acción personal y colectiva de nuestros cuerpos indignados ante las injusticias que viven otros cuerpos. Que se auto convocan para proveerse de energía política para resistir y actuar contra las múltiples opresiones patriarcales, colonialistas, racista y capitalistas. El acuerpamiento genera energías afectivas y espirituales y rompe las fronteras y el tiempo impuesto. Nos provee cercanía, indignación colectiva pero también revitalización y nuevas fuerzas, para recuperar la alegría sin perder la indignación" (Cabnal, 2015, párr. 7).

[356] Un ejemplo irónicamente notable, aunque muy cierto, de este mundo serio de la educación nos lo da el profesor Jorge Larrosa (2013) cuando se refiere a los atributos de un docente para ser contratado en una escuela: "Cuando el director de la escuela escoge un cuerpo para formar parte del cuerpo docente se cuida de que no sea un cuerpo simpático, normal y humano, sino un cuerpo pedagógico, es decir, profunda y perfectamente aburrido, estéril, dócil y abstracto. Aunque eso sí, el cuerpo docente de esa escuela está coronado por las mejores cabezas de la capital: ninguna de ellas tiene un solo pensamiento propio. Y si lo tuviese, tanto el pensamiento como el pensador serían inmediatamente sancionados. (…)" (pág. 90).

tanto, todo lo relativo a la singularidad y contingencia de la experiencia del contenido, debe ser reprimido, invisibilizado para encajar en el mundo serio de la educación. De allí ese desasosiego que irrumpía en mí cuando salía de la escuela.

2.2.3.2. Una confianza compartida en la vocación ontológica de ser más

Esta relación creciente continente-contenido (o esa sombra como seguridad que gana la persona el sentirse aceptada, reconocida, sostenida, acuerpada) y la confianza, son de especial importancia en aquellos momentos de mayor vulnerabilidad a lo largo de nuestra trayectoria docente como lo puede ser, por ejemplo, cuando recién nos iniciamos en el oficio, cuando el contexto sociocultural es difícil, cuando las demandas administrativas y/o burocráticas entorpecen y dificultan la tarea docente dando más importancia a papeles y/o protocolos que a las mismas vidas humanas y sus relaciones, cuando la salud se ve comprometida o, ahora, en un momento presente en que se "devalúa las emociones y destruye el autorrespeto a través del uso y abuso de seres humanos con propósitos mercantiles" (Maturana, 2021b, pág. 63), es decir, cuando se instrumentaliza a las personas.

Cuando miro la historia de esta escuela catalana, las historias o relatos de la llegada del grupo de profesoras y profesor de ciclo medio, de cómo fueron recibidos, de aquello que también el profesorado en formación sentía cuando llegaba a este lugar, cuando recuerdo la acogida que me dieron, las puertas que me abrieron para acompañar al grupo de maestras y maestro de ciclo medio, entre otros, descubro que una de las expresiones del cuidado que tiene lugar en esta escuela es la confianza. Al igual que el suelo que acoge a la semilla porque confían en su capacidad germinativa, en esta escuela –rica en acogida y sombra- se acoge y protege porque se confía en la potencialidad del género humano, en su vocación ontológica de ser más (Freire, 2018), se confía fuertemente en lo capaz que es y puede continuar siendo cada docente con la ayuda de sus pares. Se da aquí una relación cuidadosa de confianza que busca que todas y todos *puedan tirar*, es decir, puedan germinar y continuar creciendo, floreciendo, fructificando, especialmente el profesorado[357]. Es una confianza de la cual toda la comunidad se hace parte, la in-corpora porque se transmite, se contagia. Desde la directora que cree en su *equipazo* y procura proveer de las condiciones para que este fructifique, hasta cada criatura que presta su hombro, saberes, explicaciones y ayudas para que sus compañeras y compañeros, especialmente aquellos que presentan mayores dificultades, puedan continuar avanzando y nunca dejar de intentar.

Esta confianza a la cual Milagros Montoya (2006) se refiere como *"confianza materna originaria"*[358] se actualiza con cada curso, con cada infante, con cada persona voluntaria y

[357] Entendiendo que si el profesorado lo logra para sí mismo, entonces podrá intentar hacerlo con el estudiantado, que es la relación que da vida a su ser y estar en la escuela.

[358] Se refiere a esa confianza que nuestra madre (o quien asumió ese cuidado inicial) puso en juego al mecernos, cantarnos, hablarnos y contarnos historias aun cuando ni siquiera éramos capaces de balbucear, cuando carecíamos de un lenguaje oral como el de ella porque confiaba en esa potencialidad de la que, como semilla humana, éramos portadoras. Confiaba en que podíamos ser capaces de desarrollar aquello que nuestra biología nos permitía en cuanto seres vivos (Maturana, 2021a), es decir, nuestra capacidad de ese aprendizaje primero que es el de hablar y de comunicarnos. Por tanto esa *«confianza materna originaria»* se trata de un acto de cuidado sabio y confiador que es la base de cualquier relación que permite que florezcamos, que desarrollemos

con cada docente que llega porque se cree en lo capaz que es y/o puede llegar a ser si se les provee de esa sombra, de esa acogida y red de nutrientes que les permitan vivir sanamente, protegidos y acompañados, ganando en soberanía y en sabiduría. La acogida y la confianza en esta escuela, como acto de cuidado, es un modo singular que tienen de ser y estar (Mortari, 2022) entre sus miembros, en y con el mundo y con las personas y generaciones recién llegadas.

Como Laura lo decía, estando acá te vas dando cuenta que existe una cultura de la ayuda mutua de la cual te vas haciendo parte sin habértelo propuesto racionalmente, va saliendo o fluyendo de manera natural. Esta cultura permite que todos crezcan o vayan tirando, permite que el profesorado pueda depositar su confianza en la otra persona y dejarla entrar en su vida y en su aula sin temor por posibles evaluaciones o juicios que buscan fijar la mirada en la carencia, por posibles rumores descalificadores, por ojos que miran por sobre el hombro. Sin temor porque no es eso lo que se busca en las relaciones y se da testimonio de ello con la palabra y el acto; de otro modo la confianza no se sostendría:

> La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza". (Freire, 2021, pág. 109)

Aquí se confía en la bondad de quien educa, de quien acompaña y de quien llega, por ejemplo, como voluntario y voluntaria. Quien aquí llega no es arrojado o arrojada para que realice aisladamente su tarea. Como oficio de naturaleza colectiva, a quien llega se le acompaña, se le manifiesta explícitamente que puede confiar, que puede solicitar ayuda, que puede aportar y se dan las garantías para que eso suceda, no se queda en un discurso sin expresión en el hacer y vivir cotidiano.

2.2.3.3. La confianza como un impulso para atreverse a dar

Cuando el profesorado se siente sostenido, acuerpado y confía, entonces no tiene temor a mostrar su fragilidad, su vulnerabilidad, su ignorancia, no se aferra a lo que es o lo que sabe, sino que se abre a lo que puede llegar a ser con la ayuda de otras y otros; se abre a lo que puede hacer en sí mismo el no saber, es capaz de hacer espacio a la incertidumbre como "fuerza impulsora y (…) fuente de motivación" (Pallasmaa, 2014, pág. 124) para abrirse a eventuales y continuas transformaciones no previstas de antemano, inimaginables, implanificables; o cambios en la forma, en los modos de hacer, de ser, de pensar, de relacionarse con las personas, con los saberes, con el mundo, etc. En otras palabras, se abre a lo que la *sabiduría de lo incierto* (Mèlich, 2006; 2019) pueda hacer en él.

Cuando eso sucede, el profesorado, sobre todo se abre a un hacer docente más pensativo, más meditativo porque no tiene temor ni ve contraindicación alguna a –por ejemplo- *filosofar en la escuela*, es decir, a detenerse a pensar más allá de lo inmediato y lo útil, a darle cabida a las preguntas, a cuestionarse e incluso a callar porque reconoce que hay momentos en que hay que retirarse, dejar de hacer y habitar el silencio; dejarse decir, aprender y transformar por lo que estos elementos puedan hacer en su cuerpo, en su psique, en sus relaciones, en su propio mundo interior y exterior, dos caras de un mismo

aquello de lo que somos capaces, en otras palabras, es la raíz de cualquier crecimiento humano, como expresa también Milagros Montoya (2006).

mundo. De ese modo se abre también a transformar las vivencias y la información en un saber verdadero que es saboreado por el cuerpo al pasar por él y luego es tomado como alimento para la reflexión a partir de un diálogo implicado (Blanco, 2006) y fecundo que permite hacer experiencia

Luigina Mortari (2019) señala que en la adultez, aunque se cuente con cierta autonomía o autosuficiencia, no es posible florecer -es decir, desplegar nuestras posibilidades de ser- si se carece de la ayuda atenta de otras personas. Menos aún es posible ampararnos y desplegarnos frente a las dificultades. Agrega además que el "cuidado es ontológicamente esencial: protege la vida y cultiva las posibilidades de existir. Un buen cuidado tiene al ser inmerso en lo bueno" (pág. 13). En un oficio que trata del cuidado del mundo y de las nuevas generaciones, entonces es esencial el cuidado también de quienes asumen la responsabilidad de mediar entre el mundo y los recién llegados. Solo una cultura que parta del cuidado y la confianza puede hacer de la escuela y, de cada persona, capaz "de todo lo grande que pasa o que ha pasado por el mundo" (Mistral , 1979, pág. 38) porque hacer que cada persona desarrolle lo mejor de sí, que cada persona tire, se convierte en un propósito que se busca honesta y comprometidamente buscando el bien-estar.

Este aspecto del cuidado en la escuela es algo que me ha interesado bastante porque en esta escuela es algo que se vive desde antes de que estuviera en boga el discurso de la política del cuidado a nivel global producto de la pandemia. En mi país, en cambio, el discurso y acciones que priman son las denominadas *preventivas*. El discurso del cuidado está profundamente permeado y relegado al ámbito de lo clínico, de la psicología y/o la psiquiatría. La pedagogía no es vista como una profesión de los cuidados (van Manen, 2003). Este discurso y políticas de la prevención son en sí mismas enajenantes y limitadas porque nos lleva a vivir solo en torno a aquello que no se queremos y no a abrirnos a algo totalmente nuevo y/o desconocido. Como expresa Silvia Duschatzky (2013)

> (…) la prevención (...) intenta evitar lo que no pasa [y no queremos que pase], no a crear mundos nuevos (…). La política del cuidado invita a pensar cómo generar relaciones, vínculos y capacidades de afección que permitan expandir la vida hacia formas que no podemos prever de antemano, porque es la propia vida la que nos va a decir cuáles son las formas que mejor nos van a hacer. (min. 07`:50``)

Una política o una cultura del cuidado genera condiciones para atrevernos a dar el salto a lo no previsto ni controlable, protege la vida y nos sumerge en lo bueno. O sea, procura que el crecimiento pueda ir dándose fluidamente si se está abierto a lo otro, pero esto no implica que para crecer tengamos que vernos expuestos a situaciones y/o vivencias destructoras, regresivas o traumáticas, teniendo que aprender –para no abandonar- recurriendo a un heroísmo forzado como única opción en un contexto laboral cuyas paupérrimas condiciones nos enferman. Así lo expresa Asunción López (2006):

> Es cierto que crecer implica abandonar posiciones, a veces cómodas, y crear lazos cada vez más interiores pero eso no implica que haya de ser a través de rupturas destructivas, puede ser un proceso continuo si se está abierto a la realidad y a lo otro" Nombre común femenino. (pág. 154)

La confianza que aquí se vive constituye una de las bases fundamentales del quehacer de la escuela, la base de su Proyecto Educativo de Centro (comprendido como el modo de situarse en el mundo). Me lo muestra el mismo hecho de que todos los estamentos hayan

podido soñar y manifestar sus sueños en igualdad de condiciones para escoger aquellos que perseguirían, que todos los estamentos –mediante representantes- hayan podido y continúen pudiendo participar en la toma de decisiones; que el estudiantado pueda tener una participación activa a través de sus asambleas como espacio para manifestar dudas, inquietudes, pesares, posibles soluciones, etc.; el hecho de que el profesorado no sea vigilado (o «supervisado») en sus clases ni reuniones, sino acompañados compartiendo aula incluso con el equipo directivo como un igual al interior de la sala de clases; que se crea en el valioso aporte que las y los voluntarios y familias puedan hacer a la educación de las criaturas reconociendo su sabiduría existencial o inteligencia cultural; el mismo hecho de que se organice el trabajo docente y del estudiantado en torno a grupos de pares, etc., muestran que es la confianza la emoción que posibilita el vínculo para trabajar juntos en la educación.

La colaboración y el apoyo mutuo es expresión de que en esta escuela no se reniega de la interdependencia propia de nuestra condición de seres vivos, no se fomenta la competencia, sino la simbiosis como verdadera colaboración; no como aquella tan de moda y fomentada en los discursos educativos actuales que se ha convertido en una relación instrumental del *hacer* docente y no una relación esencial del *ser* persona docente.

Las escenas de esta escuela me han mostrado la importancia del cuidado y la confianza también en la edad adulta hacia y entre el profesorado, y no solo hacia las niñas y niños. También las maestras y maestros necesitan el apoyo, cuidado, confianza de sus colegas y del equipo directivo para hacer florecer sus propias posibilidades y para sostenerse en el oficio –y no abandonar- en el acompañamiento de sus estudiantes especialmente cuando este se torna difícil. Esto es algo que me conmovió profundamente, ser testigo de una relación o vínculo de cuidado, ayuda, aceptación, reconocimiento y respeto mutuo entre colegas, entre adultos. Una muestra más de la interdependencia profunda que en esta escuela tienen la posibilidad de desplegar y manifestar encontrando un cauce por donde fluir.

Una responsabilidad por la compañera y compañero de trabajo que comienza desde el primer día que ponen un pie en esta escuela con esa mágica acogida de la que muchas y muchos hemos gozado. Una acogida que no se limita solo a la llegada, sino que persiste mediante la apertura a dejar que el otro te interpele, a escucharlo como un legítimo otro y a dejarlo entrar en tus pensamientos, en tus actuaciones, en tus decisiones, es decir, a dejarte afectar y transformar por la novedad que ese otro supone. Un vínculo que sostiene, que provee de la sombra que toda semilla requiere para germinar, para brotar, para atreverse a salir a la superficie. Por todo eso esta escuela, como decía Helena, es el mejor lugar para aprender, porque se acoge, confía y acompaña en todo momento procurando el bienestar personal y colectivo o ecosistémico.

2.2.4. Cuidar para regenerar. La dimensión olvidada de la formación docente (relegada al ámbito de lo privado).

En el bosque nadie sobra, cada simbionte aporta o recibe algo. No se busca solo el propio beneficio ni se busca perjudicar a algún miembro. Todo es parte de una inteligencia natural que procura mantener la salud del todo. Por eso no hay seres aislados, no hay en

un bosque –por ejemplo- árboles aislados porque esta inteligencia ecosistémica entiende que

> (…) juntos funcionan mejor. (…) [Juntos] pueden vivir protegidos y hacerse viejos. (….) cada árbol es importante para la comunidad y vale la pena mantenerlo tanto tiempo como sea posible. Por lo tanto, se protege incluso a los ejemplares enfermos y se les proporcionan nutrientes hasta que están mejor. (Wohlleben, 2016, pág. 19)

Esta inteligencia o sabiduría existencial solidaria pude percibirla en el grupo de profesores de la escuela catalana y en la escuela en general. Aquí el cuidado es un modo de ser y estar en la relación tanto para procurar que cada miembro sano pueda florecer o desarrollar su potencialidad, como para procurar que algún miembro enfermo o herido[359] pueda sanar[360], regenerarse o remendar sus heridas, malestares o dolores. Tomarse las cosas con responsabilidad y ligereza –como vimos más arriba- es una forma en que se expresa ese cuidado regenerativo como un modo de evitar cualquier preocupación o angustia paralizante. Los compañeros y compañeras, como Isabel, proveen de esa actitud necesaria al grupo.

Ir *poco a poco* y reír ayuda en el proceso de pensar las situaciones difíciles sin verse sobrepasados o arriesgando perder toda esperanza y fe en el género humano; ayuda también a desenmarañar nudos críticos o dificultades, poniéndolas una y otra vez sobre la mesa sin un afán de solucionismo instantáneo, sino como un minucioso ejercicio de sensibilización, de mirar y volver a mirar desde diferentes lados y momentos. Lo anterior para ver si, quizás con esa repetición, pueda ese nudo ir poco a poco abriéndose, mostrándose, desenredándose y, de ese modo, pueda la persona docente ir aprendiendo a buscar su propia medida para actuar solícitamente en esas situaciones. Lo anterior, gracias a la ayuda del grupo y la oportunidad que este le brinda para confrontar e interpretar las situaciones difíciles o problemáticas, para verlas con mayor profundidad y maduración gracias a la mirada que cada miembro aporta (Manenti, 2002). Visto así, una mirada personal guarda en su interior una composición de miradas o, dicho de otro modo, es una hebra compuesta de varios y diversos hilos que se trenzan hasta formar uno mayor, con más cuerpo y mayor resistencia.

Como expresaba Isabel, en esta escuela sus miembros pueden llegar a sentirse como parte de algo mayor, no una simple sumatoria de partes. Y esto, formar parte de una realidad más amplia o estar dentro de un entramado relacional en el cual enraizarse los hace más fuertes (Manenti, 2002), más resilientes porque cada miembro no cuenta solo con sus fuerzas y recursos para hacer frente en la situaciones difíciles, sino que con una serie de recursos y vivencias que han sido solidariamente comunizadas para, eventualmente, ser in-corporadas o heterobiografizadas (Delory-Momberger, 2014; 2015) a partir del compartir continuo con sus colegas; cuenta también con otras manos que ayudan a alivianar el trabajo cuando este se hace pesado y con otros sentires y pensares que ayudan a construir sentidos cuando estos parecieran no existir.

---

[359] Nos referimos a heridas y enfermedades de naturaleza política porque son las condiciones locales, relacionales y/o estructurales que las provocan. Ejemplo de enfermedad de naturaleza político-laboral es el síndrome del desgaste profesional.

[360] Siguiendo a Lorena Cabnal (2017), el sanar es entendido aquí como un asunto político porque implica atender a las condiciones que lo provocan y no solo a las manifestaciones.

Eso a lo que Isabel hizo referencia muestra que una escuela como espacio sano de existencia y relación con otros (como *continente creciente*) posibilita y está abierta a acoger diversos tipos de experiencias, incluso aquella que ha permanecido ausente en gran parte de los discursos educativos actuales y que puede llegar a ser profundamente transformadora, la experiencia espiritual. Esta, en palabras del profesor Maturana (2021b), se refiere a

> la expansión de la conciencia de pertenencia a un ámbito más amplio que aquel del entorno particular del propio vivir. (…) Quien tiene la experiencia espiritual se vive a sí mismo como sin límites en ese ámbito de conciencia expandida. Esta experiencia no se distingue desde la razón ni queda señalada en la descripción, sino que pertenece a la emoción y solo es connotable como una experiencia de unidad de un ámbito más amplio que aparece como expansión de la conciencia de ser. (…) La expansión de la conciencia de pertenencia (la experiencia de unidad con el todo) que la experiencia espiritual es, amplía la sensibilidad, abre la visión y suelta el apego. En esta experiencia y en el cambio que trae consigo, y mientras este cambio dura, se amplía la mirada poética de la existencia, y el que la vive se hace visionario, ve donde antes era ciego. Entendida así, la experiencia espiritual es una expansión del amor. (págs. 22-23)

Esas escenas de maravillamiento -descritas páginas anteriores- que se comparten en esta escuela sin un fin utilitario, sino solo como una especie de reverberación de la potencia de la escuela, como expresión de un goce y mirada poética del acontecimiento educativo, ese que no se prevé, no se planifica ni controla, sino que solo irrumpe encendiendo cada célula de nuestro ser, son para mí muestra de esa expansión de la conciencia de ser más que un elemento o una pieza que reunidos conforman algo más grande.

Ver a Neus conmovida por esos bigotitos blancos de leche, al ciclo medio completo gozar viendo todo lo que un trozo de vidrio pulido puede en la vida de unas criaturas, escuchar esa magna felicidad y orgullo de la directora mientras nos contaba sobre el carisma y creatividad con la que un estudiante era capaz de expresarse verbalmente… Todo aquello es para mí expresión de esa experiencia espiritual que contribuye a persistir en el oficio afianzando la convicción en la capacidad generadora, creativa y transformadora del género humano; contribuye también a sanar cuando se ha caído en el vacío existencial a causa de la angustia de la no pertenencia que provoca el vivir en un grupo humano sin sentido relacional (Maturana, 2021a); a expandir el amor por el oficio, por las criaturas, por los colegas; y a ver la belleza que guarda toda experiencia educativa, cuando verdaderamente lo es.

2.2.4.1. Relaciones político-laborales que enferman un cuerpo

Cuando miro la historia de Neus, de Sentaro, la mía, cuando pienso en qué habría sido de Laura y Alberto si hubiesen permanecido en sus trabajos anteriores donde no se sentían felices y los veo ahora que se han reunido, formando parte de esta escuela, entonces me doy cuenta que la sanación como cuestión política (Rodríguez & del Olmo, 2006; Cabnal, 2017) o la regeneración de la persona docente mediante las relaciones de confianza, aceptación, reconocimiento, ayuda y respeto mutuo del profesorado en este centro constituye un modo intencionado de asumir el bien-estar como condición necesaria para

el crecimiento personal, profesional e institucional o ecosistémico. El bien-estar y la regeneración no se relegan como responsabilidades individuales que cada docente debe resolver en la privacidad, sino que es una preocupación más de las responsabilidades educativas en la escuela. Procuran construir entre todos los miembros una comunidad unida por relaciones respetuosas, basadas en la escucha, el diálogo, la comprensión, una convivencia salutogénica. De no ser así, más que un avance o crecimiento, es probable que el profesorado experimente una (no)experiencia regresiva que ponga en riesgo el ejercicio del oficio e incluso su propia salud al verse amenazado su bien-estar, su bien-vivir.

¿Cómo podría haber crecimiento, nutrición profesional y un buen hacer docente en escuelas y sociedades donde prima una relación continente-contenido de carácter decreciente o regresivo?; ¿en sociedades y escuelas que están enfermas, empleando las palabras de Mari Carmen Díez Navarro (2007). Es decir, lugares o espacios (o sea, contenidos) como lugares

> donde hay miedo, inseguridad, despersonzalición, rigidez, individualismo, repetición, malestar, sufrimiento. (…). [donde] hay bajas laborales de los maestros y dolores de barriga de los niños. Hay tensión. Hay quietudes explosivas. Hay aprendizajes que se olvidan. Hay lejanía, competencia, soledad. No hay juegos, ni charlas, ni cuentos (…). Y sobre todo abunda la sensación de poca confianza en uno mismo, el miedo a equivocarse, el aburrimiento, las ganas de salir corriendo… (Díez, 2007, págs. 19-20)

Cuando el cuerpo es desatendido, negado y autonegado, la inteligencia de la naturaleza de la que somos parte no tarda en manifestarse. Surge la incomodidad, el malestar, el impulso animal de arrancar ante las amenazas que el cuerpo se encarga de alertar subiendo nuestros niveles de cortisol y adrenalina. Pero, ¿y si el mismo contexto laboral es percibido como una amenaza producto de relaciones y condiciones que enferman, que empequeñecen, que desvitalizan? Entonces esos niveles se vuelven crónicos porque la amenaza sentida no desaparece, persiste. ¿Nos suena? Irritabilidad, desgano, fatiga, ansiedad y hasta insensibilidad como estrategia de autodefensa y adaptabilidad a un medio que es hostil. Neurosis, estrés, síndrome del quemado o desgaste profesional[361] (Saborío Morales & Hidalgo Murillo, 2015; Rabasa, Figueiredo-Ferraz , Gil-Monte, & Llorca-Pellicer, 2016; Bravo & Elizondo, 2022), ¿nos suena, cierto?

[361] Síndrome que se manifiesta con mayor prevalencia en profesionales que mantienen un contacto directo con usuarios, que suelen ejercer profesiones de ayuda, de cuidado, implicación o servicio a los demás como es el ámbito de la salud, el trabajo social, la educación, entre otros por la incapacidad de afrontar el estrés laboral crónico. Este síndrome, se caracteriza por: "el deterioro cognitivo (es decir, pérdida de ilusión hacia el trabajo), el deterioro emocional (es decir, desgaste psíquico), y las actitudes y comportamientos de indiferencia, y, a veces, actitudes abusivas hacia el cliente (es decir, la indolencia). Además, en algunos casos, las actitudes negativas en el trabajo, en especial hacia las personas con las que el trabajador establezca relaciones de trabajo, conllevan altos sentimientos de culpa (Gil-Monte, 2005)" (Rabasa, Figueiredo-Ferraz , Gil-Monte, & Llorca-Pellicer, 2016, pág. 106). Este síndrome es particularmente complicado en el profesorado, no solo porque afecta su calidad de vida aumentando el riesgo de enfermedades físicas (Jiménez, Olhaberry, Altimir, Errázuriz, & Dagnino, 2021), es decir, traspasa las fronteras del ámbito laboral, sino también porque transgrede la relación, el vínculo entre el profesorado y sus estudiantes (MINEDUC, 2023) que es el que da vida, sentido y viabilidad a la educación.

Cuando el cuerpo es desatendido y negado, cuando se ve sometido constantemente a una serie de demandas opuestas entre sí que no lograr integrar, entonces el cuerpo enferma; cuando el profesorado no logra integrar en la escuela el conjunto de exigencias contrapuestas entre sí que emanan de valores de diferentes modelos educativos surge el malestar (y, eventualmente la enfermedad) que puede agudizarse aún más cuando no ha elegido clara y conscientemente el tipo de educación a la que se desea contribuir o recrear, los valores educativos que va a fomentar y los que inhibirá o incluso combatirá abiertamente (Esteve, 1995). Cuando se intenta responder a esa serie de demandas opuestas entre sí y, además, se carece de una elección consciente y ética de cómo educar es como estar a la deriva, como estar siendo arrastradas –o dejándonos arrastrar- por la marea, a merced de lo que a esta se le antoje hacer con nosotras, con nuestros cuerpos, con nuestras vidas.

El cuerpo enferma, el profesorado enferma porque nuestra biología no está hecha para vivir en una continua y recíproca negación. Por el contrario, nuestra biología nos ha hecho interdependientes, necesitados del amor y de los cuidados de otras personas. Cuando el amor –que hace que nos reconozcan y reconozcamos a los otros como legítimos otros (Maturana, 2021a; 2021b; 2021c) nos es negado y es reemplazado por una recurrente negación -y autonegación cuando aceptamos las exigencias opuestas- entonces deviene la enfermedad.

2.2.4.2. Relaciones que inervan y restauran el cuerpo y el tejido social

No puede haber crecimiento si no hay regeneración del tejido social herido, del tejido escolar y profesional enfermo. ¿Pero cómo se logra esto? Las relaciones que hasta aquí hemos visto son ejemplos de cómo en esta escuela el tejido social que juntos van generando es regenerativo. Como decía Helena, cuando algún compañero o compañera de oficio llega mal por las vivencias regresivas o destructoras que ha tenido en otras escuelas, aquí es muy fácil repuntarlo porque el apoyo, la compañía, la escucha, la ayuda, las risas, el reconocimeitno, la confianza, creer en lo que se hace, amar el oficio, etc., actúan en las persona como fuerzas sutiles y ocultas capaces de revitalizar y remendar heridas, transformar miradas, sentires, sentidos, etc.

Esta escuela me ha mostrado que configurarse como una alianza de aprendices (Garcés, 2020) donde hay una confianza mutua y se atreven juntos a dar nuevos saltos y a acoger desafíos que solos quizás no estarían dispuestos a hacer, abre o dispone a las personas a eventuales transformaciones y, de ese modo, a adoptar otras formas de ser, de pensar, de hablar, de relacionarse, de sentir, de percibir aprendiendo, a la vez, el arte de cuidar de la existencia y convertir sus vidas en una composición con sentido (Mortari, 2022).

Muchas veces creemos que esa confianza y esa convicción de lo que hacemos es el resultado de otra cosa, es decir, que algo más debe haber o debe suceder para que surga la confianza que nos permita generar condiciones para el crecimiento personal, colectivo y profesional, para que se produzca la anhelada salud ecosistémica y solo recién podamos creer, apreciar o valorar lo que hacemos. Pero olvidamos algo que esta escuela catalana me ha dejado muy claro: el carácter cíclico de todo proceso ecosistémico, olvidamos o no nos damos cuenta que las diversas condiciones que posibilitan la salud del ecosistema y que la vida floresca son de naturaleza inter-generativas, se construyen o van emergiendo

en la misma realización, en el devenir mismo. Olvidamos que la única posibilidad de generar confianza es confiando, o sea, atreviéndonos a dar ese salto. Salto que es más fácil de dar si nos sentimos sostenidos, acuerpados, acogidos, inscritos en un linaje de sentido.

Esta escuela y sus miembros me han mostrado que la salud escolar ecosistémica no depende solo de transformaciones estructurales a nivel socio-político-económico (aunque claramente juegan un papel decisivo incuestionable[362]) y tampoco es un asunto de responsabilidad individual a tratar desde tratamientos psicológicos o psiquiátricos (que evidentemente es necesario en muchos casos[363]), sino que es un trabajo de día a día y de responsabilidad colectiva tanto a nivel estructural, personal como local o institucional. En palabras de Lorena Cabnal (2017), Tania Rodríguez y Gemma del Olmo, (2006) la sanación y el cuidado, o sea, la regeneración es política. Esta escuela me ha mostrado que esos cuidados deben ser intencionales, que "necesitamos cuidar nuestro ser para poder seguir siendo" (Caramés, 2006, pág. 133) y creciendo. Por ende, es necesario asumir en la escuela una política del cuidado como una especie de activismo vital o regenerativo para que todas las personas tengan la posibilidad de seguir creciendo, especialmente el profesorado que debe velar por el crecimiento de las criaturas.

Lo anterior implica un posicionamiento que esta escuela asumió, el de situarse ante unas lógicas imperantes que no permiten que la vida se despliegue y prospere. Los cuidados y la regeneración, como parte fundamental del *ethos* docente y escolar requieren ser asumidos activamente también en relación a nosotras y nosotros mismos como profesorado para poder ser capaces de cuidar de las nuevas generaciones y del mundo. Implica por ejemplo, apostar por una escuela sana que, en palabras de Mari Carmen Díez Navarro (2007) es

> Un lugar donde se puede estar tranquilo, mostrarse como uno es, dejarse afectar por los afectos, hablar, escuchar, aprender, inventar, encontrarse con los demás, disfrutar. (…) [Una escuela donde] se puede vivir y se desea vivir. Apenas hay

362 Entendiendo que en el caso de las escuelas públicas lo estructural tiene que ver, entre otros aspectos, con aquello que viene desde el Ministerio de Educación: presupuesto, currículum, normativas, garantías, apoyos, sanciones, etc., mejorar la salud ecosistémicas implica hacerse cargo del actual modelo de gestión de las escuelas que las entiende como una pieza más del mercado para el aumento del capital, transformando –por ejemplo- el actual sistema de financiamiento y la gestión basada en la rendición de cuentas con altas y negativas consecuencias (Salinas González & Guerrero Morales, 2023) e ir transitando hacia uno que otorgue mayores garantías de bien-estar, cuidado y autonomía a las comunidades escolares para que el mismo ejercicio del oficio pueda ser experimentado por el profesorado como un camino de crecimiento personal y profesional.

363 Dejar este malestar profesional con raíces estructurales como una patologización individual a ser tratada en el ámbito de lo doméstico o privado (y no de lo público, en este caso del trabajo) es una forma de la que se ha servido el poder dominante neoliberal para desentenderse de la fragilidad propia de la condición humana que pone en riesgo con sus lógicas imperantes. Es una forma de desentenderse del bienestar de las personas y, por tanto, de la generación de condiciones verdaderamente adecuadas para ello. Pero también es una forma de la que se ha servido el poder dominante neoliberal para hacer de esta opresión y malestar un nicho para el oportunismo porque un cuerpo desatendido es un cuerpo enfermo y un cuerpo enfermo es un potencial consumidor de remediales. De ese modo ha venido instalándose, en el ámbito educativo, el discurso del autocuidado desde una lógica mercantilizada (Cabnal, 2017) aprovechando de ofrecer sus productos –como sesiones de mindfulness- para un supuesto bienestar que queda en lo anecdótico y superficial porque en nada contribuye a la transformación de las condiciones que generan las opresiones y, por tanto, el malestar docente y la enfermedad de los cuerpos.

> ausencias. Todos tienen su lugar. Se trabaja, se juega, se inventa, se riñe. Se oyen palabras, gritos, risas. Hay movimiento, hay discusiones, hay cariños y manías. Actividad y calma. Ratos de libre elección y ratos de «hacer caso». Ley y placer. Calidez, encuentros… (págs. 19-20)

Cuando tomemos conciencia que la salud de las personas y de la escuela son rasgos fundamentales para un oficio que trata del cuidado de las criaturas y del mundo, cuando tomemos conciencia que no puede haber salud o relaciones salufables si el profesorado no vive también en unas relaciones salutogénicas, cuando tomemos conciencia de nuestros límites, de nuestras emociones, de nuestros sueños y de nuestras necesidades humanas que no se restringen a lo biológico, sino también a lo social, cultural y espiritual, cuando tomemos conciencia de la naturaleza colectiva de nuestro oficio y de cuánto nos necesitamos los unos a los otros para poderlo ejercer y recrear mediante –por ejemplo- la coinspiración, la polinización y la feromonización[364], cuando tomemos conciencia de la relevancia del oficio docente para nuestras propias vidas, para nuestro mundo común, el mundo natural que nos acoge, las vidas que llegan y las que llegarán, entonces es posible que entendamos que proveer de instancias, relaciones y espacios que permitan que cada una de estas dimensiones y/o elementos se desplieguen y fluyan por las venas de la escuela es un modo valioso y muy necesario para propender a la salud ecosistémica, por ende, al crecimiento personal, profesional e institucional o ecosistémico.

Una regeneración que pasa por hacernos cargo cada día y en cada lugar (especialmente en el trabajo) de nuestra condición humana que precisamente en su palabra nos recuerda nuestra fragilidad, nuestra finitud, nuestra precariedad nuestra necesidad de cuidados, de relaciones sanas, porque humano proviene del latín *humus* que significa tierra y junto al sufijo –*anus* (-ano) que indica procedencia o pertenencia, significa que somos seres que nacemos de la tierra, por lo tanto, pertenecemos a ella y volveremos a ella. Pero, en ese transitar, no debiésemos permitirnos vivir "de espaldas a las bases materiales que sostienen la vida" (Herrero, 2011, pág. 30), así como tampoco renunciar a "trazar los caminos de nuestra existencia con significado" (Mortari, 2022, pág. 9), es decir, a vivir una vida con sentido, rica en experiencias, que den ganas de ser contada en lugar de esa vida moderna indecible a la que Agamben (2007) hace alusión en el segundo capítulo de esta tesis.

2.2.4.3. Escuchar y descifrar lo que nos dice el cuerpo

Como señala el profesor Maturana (2021b) "Es cierto que a veces no nos gusta el ambiente en el que nos movemos, pero mientras vivamos en él, estaremos en correspondencia con el medio, y cuando dejemos de estarlo, nos iremos de allí o nos desintegraremos" (pág. 107). Tanto Laura como Neus optaron por irse de un ambiente que no les permitía vivir en armonía o en equilibrio porque se daba un choque entre algunos principios de vida que a ellas las orientabas y el hacer docente que prevalecía y se les exigía en sus contextos de trabajo. Ambas hicieron primero el ejercicio de escucharse, de escuchar esas contradicciones, ese sentimiento de rabia, de impotencia que estaban sintiendo, pero también escucharon y observaron ese deseo que habitaba en ellas y que no podían llevar

[364] Si la polinización es el proceso de transferencia de polen, entonces recurro a la palabra *feromonización* para expresar el proceso de transferencia de feromonas.

cabo en aquellos contextos. En ambas prevaleció el deseo por sobre cierta estabilidad laboral a costa de su propio bienestar y el bienestar de las niñas y niños que educaban. Luego de escucharse, se atrevieron a dejar esa estabilidad y aventurarse a nuevas búsquedas para poder vivir en armonía en un lugar donde sintieran que verdaderamente podían ser ellas, donde verdaderamente pudieran convivir, es decir, vivir en la aceptación del otro como un legítimo otro y, por tanto, donde se les respetase (Maturana, 2021a).

Al ver lo vivido por Neus y Laura, puedo darme cuenta que cuidarnos como profesorado y cuidarnos como escuela para posibilitar la mutua regeneración, implica necesariamente un ejercicio de escucha y desciframiento de lo que el cuerpo nos dice porque todo lo que nos pasa, nos pasa en el cuerpo, nos cruza el cuerpo porque somos cuerpo (Cabnal, 2017; Herrero, Pascual, González Reyes, & Gascó, 2019)

Implica también un ejercicio de autoconocimiento[365] (que evidentemente pasa por escuchar el cuerpo), de posicionamiento en el mundo y de generación de las condiciones que estén a nuestro alcance si nos proponemos trabajar para ello, aun cuando parezca difícil y seamos tratados de ilusos. Cuidarnos, regenerarnos, tomar un posicionamiento es, sobre todo en las condiciones actuales, un imperativo porque "¿Qué [qué otra cosa] podemos hacer cuando parecería que no hay nada que hacer y no hacer nada [y, por ende, dejarnos arrastrar] no es una opción? (Taylor, 2020, pág. 18)

Vale la pena que, como escuela, nos cuestionemos qué es aquello que nos hace mal y que decididamente debiéramos rechazar y qué es aquello que deseamos conservar o crear porque nos hace bien. Vale la pena que nos preguntemos, por ejemplo: ¿Sabemos qué es aquello que merece ser conservado?, ¿qué es lo que creemos debe conservarse?, ¿nuestro actual modo de vivir en la escuela?, ¿por qué?, ¿cómo está siendo el modo de vivir en esta escuela?, ¿cuál está siendo mi modo de vivir y –por tanto- cuál es el modo de vivir que están aprendiendo las y los estudiantes?, ¿cómo estamos haciendo lo que estamos haciendo, nuestra tarea educativa?, ¿es verdaderamente educativa?, ¿qué significa eso?, ¿cómo nos estamos relacionando?, ¿nos gusta –o me gusta- cómo nos estamos relacionando las personas en esta escuela?, ¿hacemos lo que queremos hacer?, ¿y qué es lo que queremos hacer?, ¿estamos transmitiendo una cultura que valora y respeta la vida o una que la traiciona?, ¿qué significa lo uno y lo otro?, ¿cuáles son las cosas que queremos conservar en nuestro vivir y cuáles son las que no queremos seguir conservando?, ¿qué presente queremos vivir? (Dávila & Maturana, 2021).

Al hacer lectura de lo que en esta escuela pasa, me di cuenta que esta escuela es un lugar propicio para la propia regeneración personal y profesional. Que ese malestar político-profesional que enferma nuestros cuerpos, si bien tiene una dimensión estructural que escapa a lo que la escuela puede hacer en lo inmediato (como la modificación de la normativa y el paradigma bajo el cual se concibe la educación a nivel país), también tiene una dimensión político-profesional-local que la escuela sí puede asumir y posibilitar que el profesorado pueda crecer durante el ejercicio de su oficio mejorando tanto las condiciones y factores estresores que sí están a su alcance. Por tanto, la sanación o mejora de este malestar político-profesional es también político (Cabnal, 2017) y no puede reducirse a una detección temprana de sintomatología para un posterior tratamiento clínico en el campo de la vida privada.

[365] Más adelante se retoma este aspecto con mayor profundidad.

2.2.5. Cuidar el deseo y voluntad de educar

A lo largo del camino transitado hasta aquí, se ha hecho cada vez más evidente algo que todos los que hemos pisado el aula sabemos: educar no es una tarea simple ni fácil, menos una tarea reducida a haceres -métodos y técnicas- desarraigados de un fundamento de sentido, ni a una transmisión estéril de conocimientos de segunda mano o producidos por otros (Tardif, 2004).

Como expresa Gert Biesta (2019) la tarea del profesorado, "se trata menos de una tarea que debe ser realizada o un trabajo por hacer y más de una responsabilidad en la que nos encontramos" (pág. 65); educar es saber estar responsablemente en una relación donde, por su singularidad, nunca tendremos certezas si verdaderamente estamos sabiendo estar. Y, precisamente, ese *no saber* es parte del saber estar. Por ello, educar es asumir un riesgo, un riesgo a equivocarnos (van Manen, 2004; Biesta, 2017) porque no existen conocimientos, ni mucho menos protocolos, que garanticen de antemano que vamos por el camino correcto y que llegaremos al lugar correcto. Aquel saber solo puede construirse y reconstruirse día a día estando implicados en la relación misma; es un saber que se conquista con esfuerzo, tesón y responsabilidad continua, sabiendo que podemos errar como parte del riesgo que asumimos cuando elegimos educar (Manenti, 2002).

Decidir entrar en la vida de cientos de niñas y niños a lo largo de nuestros años de vida docente es una elección intencionada que se actualiza cada día con nuestra presencia en las aulas. Y como educar consiste más en una responsabilidad en la que nos encontramos, entonces no da lo mismo cómo nos presentamos y relacionamos con las y los estudiantes a lo largo del camino que juntos transitamos. Como hemos visto más arriba, hay momentos en que esa elección y responsabilidad en la que nos encontramos se ve amenazada cuando las condiciones se vuelven hostiles. Abandonar puede ser una opción sobre todo cuando la salud se ve perjudicada. Pero, ¿es esa la única opción, acaso no puede la escuela hacer algo aun cuando parezca demasiado difícil?

Si bien sabemos que no es fácil, esta escuela catalana nos ha ido mostrando cómo se puede mantener viva esa elección movida por el deseo de educar a partir de ir generando condiciones para que esa llama no se apague (Biesta, 2019). Hemos visto, por ejemplo, que tomar conciencia del oficio como un trabajo colectivo e interdependiente resulta imprescindible para la construcción de relaciones de ayuda mutua y que, por tanto, conservar el deseo de educar no depende únicamente de la individualidad de cada docente, sino también de otros, tiene, por tanto, una dimensión relacional e institucional, entre otras.

Hemos visto también que la comunización de bienes personales (como maneras de ser y hacer, gestos, sentires, pensamientos, materiales, historias, etc.) con los cuales aportar a un patrimonio colectivo, o a una «vivioteca» de *repertorios* (Taylor, 2015)[366] comunes, es esencial para nutrirse in-corporando o inscribiendo lo otro en la propia historia docente, heterobiografizando (Delory-Momberger, 2014; 2015) esos bienes y pudiendo, de ese

[366] Me refiero a *vivioteca* [*docente*] como el armario vivo donde guardamos esos repertorios que nos van conformando o configurando como docentes. El *repertorio*, atendiendo al pensamiento de Diana Taylor (2015), se refiere a prácticas corporalizadas que no circulan en materiales físicamente tangibles como libros, documentos, etc.

modo, ampliar los propios repertorios que van conformando un *poso* (Contreras & Pérez de Lara, 2013), una *sabiduría existencial* (Pallasmaa, 2014) o *cultura corporalizada*[367] (Taylor, 2015) que, de algún modo, nos provee de herramientas existenciales, sensibles y éticas para poder implicarnos de un mejor modo, más responsablemente, en las relaciones educativas.

Asimismo, hemos visto que el deseo de educar tiene mayor posibilidad de mantenerse vivo si nos sentimos perteneciente a un todo mayor e incluso continuadores de una obra humana importante; este sentido de pertenencia justamente nos salva de caer en el vacío existencial como producto de la destrucción de cualquier posibilidad de tener experiencias (Agamben, 2007) y de quedarnos sin nada importante para contar. Hemos visto que inscribirnos en un linaje (Mistral, 2017; Larrosa, 2020) y construir comunidades de sentimiento (Appadurai , 2001) a partir de leer y compartir la lectura mediante la conversación son modos privilegiados y tremendamente enriquecedores que contribuyen a ese sentido de pertenencia. De ese modo el todo está en cada miembro y cada miembro está en el todo; mutuamente se van configurando.

Además hemos visto que nunca dejar de creer o confiar en el género humano y en lo capaz que cada persona es de imaginar, crear, intervenir y transformar, al mismo tiempo que sentirse acogida, reconocida y respetada es fundamental para que cada persona pueda desplegar sus posibilidades; que, junto a lo anterior, contar con un entorno que le provea de seguridad y apoyo, especialmente en los momentos de mayor vulnerabilidad, es fundamental para atreverse a asumir el desafiante y bello riesgo de educar (Biesta, 2017).

2.2.5.1. La importancia de construir un centro interior como comunidad

Dando un paso más en la lectura de lo que en esta escuela sucede y que permite que el profesorado pueda formarse, me referiré al autocuidado o construcción de un «centro interior»[368] constituido por una disposición de autopercepción consciente, reflexiva o meditativa que conduce tanto al profesorado, de manera singular, como a la escuela como comunidad, a elegir autónomamente[369] las direcciones de la propia existencia y a actuar en el día a día a partir de decisiones pensadas, teniendo como referencia aquellos principios que han elegido para orientar su caminar. Evitando, de ese modo, ser arrastrados por las prisas y vivir actuando a la defensiva o reaccionariamente a los condicionamientos externos (Mortari, 2022), demandas o pseudo necesidades que cada vez más impone a la escuela y al profesorado una sociedad globalizada como la descrita en el capítulo primero.

Teniendo en cuenta lo que constituye ese centro interior, entonces podemos concebir el proceso de construcción del Proyecto Educativo de Centro vivido hace poco más de una década atrás también como proceso de construcción de su «centro interior». Vimos cómo hicieron un camino de autoconocimiento que los llevó a replantearse su modo de ser y estar en relación a los nuevos contextos sociales locales, a optar por ciertos principios que les orientarían en sus relaciones, tomando distancia de aquellos prejuicios e injusticias que impedían ver en cualquier niño o niña, a una persona ante todo. Este camino de

[367] Cuya transmisión no depende de un corpus definido y explicitado en documentos o archivos, sino de prácticas vivas o una fuerza que se transmite vitalmente con el propio cuerpo.

[368] Recurriendo a las palabras de Edtih Stein (citada por Mortari 2022, pág. 14).

[369] Lo cual implica el respeto a la condición de interdependencia.

autoconocimiento les ha posibilitado focalizar sus energías y trabajo en aquello que constituye su verdadera tarea para la comunidad y no distraerse con otras demandas externas ajenas a su propia labor educativa.

Al tener esto claro, donde el equipo directivo tiene un importantísimo rol porque al tenerlo tan in-corporado, al creer tanto en lo que hacen, este «centro interior» se vuelca hacia el exterior por cada poro de su ser, en cada palabra y gesto; por tanto, al igual que las feromonas de las manzanas (Santos Guerra, 2013), este «centro interior» se transmite no solo por vías formales, sino sobre todo por contagio, es parte de ese aire que se respira y que todos inhalan in-corporándolo a su propio ser docente.

Ese mismo «centro interior» que han construido como comunidad y que, en parte[370], queda representado en el Proyecto Educativo de Centro como archivo, pero que a la vez transita por una serie de repertorios o prácticas corporizadas (Taylor, 2015), es también poco a poco construido por el profesorado. Esto pude percibirlo en una autoconciencia del oficio expresada en una permanente inclinación a pensar sus haceres tanto de manera individual como grupal y a dilucidar las situaciones teniendo como referencias unos principios claros siendo el bien-estar de las criaturas el más relevante.

Lo anterior me fue más fácil percibirlo a nivel grupal, ya que constantemente ponían sobre la mesa diversas situaciones, vivencias e ideas para ser compartidas, pensadas, dilucidadas, cuestionadas y nutridas conjuntamente. Este acto de pensamiento sobre la experiencia era tanto más un ejercicio de "espera, de escucha, de colaboración y de diálogo" (Pallasmaa, 2014, pág. 125) que de análisis y toma de decisiones como suele suceder bastante hoy en las escuelas. Como vimos más arriba, el profesorado en estos espacios tenía la libertad de sondear temas, inquietudes, necesidades, turbaciones o preocupaciones nacidas de sus propias experiencias. Si bien contaban con momentos para reunirse, informarse y llevar a cabo algunas labores docentes específicas, recurriendo a las palabras de Luigina Mortari (2002), me atrevo a afirmar que estos momentos y tiempos eran vividos como:

> de puro placer en la palabra, tiempos de goce en el narrarse; tiempos desvinculados de toda finalidad [restrictivamente impuesta], desvinculados de aquellas acciones utilitarias tendentes a un objetivo concreto, que con demasiada frecuencia dominan nuestra actividad. (…) tiempo sustraído a cualquier fin predefinido, (…) tiempo regalado al placer de estar en relación con otra. (pág. 159)

Este espacio y tiempo vivido de pensamiento, al estar unido al goce, a la narración de sí, la escucha del otro y al placer de la relación, se convertía en un tiempo y una relación fructífera en cada una de esas dimensiones, en una relación y labor deseosa o estimulante, muy creativa a diferencia de muchos espacios escolares donde al programar cada momento del trabajo docente y las actividades que se deben realizar no solo se atenta contra la autonomía docente, sino también fomentan la pérdida de la creatividad y la iniciativa de las y los profesores (Mazza, 2019). Resulta paradójico pensar que en un lugar destinado a la educación y la formación como es la escuela, cueste tanto encontrar estos momentos, al menos en mi país donde se planifica cada minuto del tiempo que el profesorado trabaja fuera del aula y se controlan incluso los momentos destinados a la

[370] Digo "en parte", porque la vida misma siempre es mucho más de lo que podamos expresar en palabras o plasmar en un documento oficial.

reflexión docente –como si fuera algo separado de nuestro hacer cotidiano- a partir de preguntas impuestas con escaso tiempo para responderlas.

Esa paradoja la expresa perfectamente Luigina Mortari (2002): "Resulta difícil encontrar, en las instituciones destinadas a la formación, invitaciones y estímulos para hacerse constructores de saber a partir de una interrogación pensante de la propia experiencia" (pág. 155). Espero el momento en que de esto se tome mayor conciencia en las escuelas y las personas encargadas de las políticas educativas para que hayan mayores garantías para contar con esos espacios docentes que, como hemos visto, poseen un importante potencial formativo y, de ese modo, dejar de relegarlos al trayecto mientras nos dirigimos en transporte a nuestros hogares robándole tiempo al día, además de la noche y la familia.

2.2.5.2. La importancia de construir un centro interior también a nivel personal

En cuanto a la construcción personal del «centro interior», este pude percibirlo en la historia de cada profesora y profesor. En Laura cuando se miraba a sí misma y no se vía feliz con lo que hacían en la otra escuela porque sentía que estaba arrebatándole de las manos a los niños y niñas una oportunidad valiosa de aprender junto a su clase cada vez que los sacaba del aula ordinaria; en Isabel cuando miraba críticamente y tomaba distancia de aquellos modos de educar que no permiten que el estudiantado pueda romper esa «condena del punto de partida» (Petit, 2018) que se desentiende de la responsabilidad de ofrecerles otras posibilidades culturales, otras opciones de crecimiento; en Alberto cuando a pesar de estar en una escuela que es admirada por otras, persiste en identificar aspectos en los que aún hay que mejorar y, especialmente, en el constante autoanálisis que hace de su relación con las y los estudiantes cuestionándose si está actuando bien o está repitiendo patrones perjudiciales que él vivió como estudiante; en Neus cuando se mira a sí misma y se sorprende de verse sorprendida y maravillada al mirar a sus estudiantes, por la belleza que son capaces de mostrar aun en medio de las dificultades; en Helena cuando es capaz de salirse de sí misma para intentar ponerse en el lugar de las y los estudiantes para comprender sus acciones y, muchas veces, reconocer que precisamente esas emociones y/o modos de experimentar las vivencias por parte de sus estudiantes son tan válidas como las suyas o las de cualquier otra persona.

Como persona docente, construir nuestro «centro interior» significa trabajar en una misma y con una misma, en la concepción que tenemos de nosotras mismas, de nuestro oficio, en cómo vemos las cosas, qué revelan nuestras emociones y cómo nos afectan las de los demás, cómo leemos el mundo, a nuestros estudiantes y por qué lo hacemos de ese modo, cuáles son los principios e incluso prejuicios que nos guían y qué es aquello que rechazamos, etc. Paulo Freire (2018) es explícito en señalar la necesidad de auto conocernos y autodefinirnos:

> No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello. No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué. No puedo ser profesor en favor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa. Soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de

> la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia. Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo, soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste. Belleza que se esfuma de mi práctica si, soberbio, arrogante y desdeñoso con los alumnos, no me canso de admirarme. (2018, págs. 97-98)

Como docentes no solo trabajamos con ideas o materiales, sino también con nosotros mismos, con toda nuestra corporalidad porque, quizás, la habilidad más importante de la persona docente es convertir la esencia multidimensional de la experiencia educativa en la que buscamos implicar a las y los estudiantes, en sensaciones e imágenes no solo conceptuales, sino sobre todo corporales y vividas para lo cual toda nuestra personalidad y todo nuestro cuerpo se convierte en el lugar –también- del trabajo pedagógico que es vivido y no tanto entendido[371]. La pasión por el oficio, el vínculo con la materia de estudio, el asombro y la mirada maravillada, la alegría y orgullo de un trabajo bien hecho, la conmoción … todo ello más que ser entendido por las criaturas y jóvenes, es algo que sienten, que viven e intuyen.

Los encuentros semanales que este grupo de profesores tienen constituyen una invitación para salir de sí mismos, para volver extraño lo que han sido hasta ahora gracias a la mediación de lo otro y con lo otro. Ese volverse extraño posibilita en el profesorado preguntarse por aspectos que nunca antes se había preguntado, aspectos que daba por sentados; posibilita interesarse por otros asuntos, por ampliar su curiosidad e implicarse en conversaciones profundas con sus compañeros y compañeras, posibilita también ser de otro modo, lo cual no siempre significa cambiar aquello que se hace, sino también modificar ciertos modos de ser en relación, por ejemplo, a su dimensión estética porque sus modos de percibir se ven afectados, los modos sensibles de relacionarse son transformados. Ese salir al encuentro, permite regresar a sí mismos para observarse, auto percibirse y, nuevamente salir a nuevos encuentros siendo transformados.

Esta escuela me ha permitido comprender que el autoconocimiento es parte importante del autocuidado y, necesario, para mantener vivo el deseo de educar. Pero un autocuidado

[371] Ambas ideas, la de la habilidad y el trabajar sobre uno mismo son un parafraseo de ideas expresadas por Juhani Pallasma y que he aplicado al ámbito del oficio docente. Transcribo ambas ideas en su versión original: "la habilidad más importante del arquitecto es convertir la esencia multidimensional del trabajo proyectual en sensaciones e imágenes corporales y vividas; finalmente, toda la personalidad y el cuerpo del proyectista se convierte en el lugar del trabajo arquitectónico, que es vivido en lugar de entendido" (Pallasmaa, 2014, pág. 13). "Trabajar en filosofía –como trabajar en arquitectura, en muchos aspectos- es realmente trabajar en uno mismo, en la concepción de nosotros mismos. En cómo se ven las cosas y en qué se espera de ellas", señala el filósofo Ludwig Wittegenstein (1889-1951). Toda persona creativa trabaja inconscientemente en sí misma y consigo misma, igual que trabaja con los materiales, las formas, los sonidos, las palabras o los números." (Pallasmaa, 2019, pág. 81).

que está muy lejos de aquella mirada mercantil, individualista y narcisista que tanto se promueve hoy, aquel que fomenta que nos recuperemos para continuar en la rueda. Esta escuela me ha permitido comprender el autocuidado como un modo de ser y estar en la vida, en el oficio y en las relaciones, intensificándolas como única vía para encontrar ese arte de vivir la vida con sentido (Mortari, 2022). Ese autocuidado es, por tanto, un asunto tanto personal como colectivo, de naturaleza existencial, ética y política porque, como expresa la misma autora citada anteriormente, este "responde a una exigencia profunda e improrrogable del alma: entendernos a nosotros mismos, y encontrar la orientación correcta para nuestro estar aquí y ahora" (Mortari, 2022, pág. 14), una orientación correcta que es aquella que hace sentido, que procura bien-estar en lo que se hace, que procura el crecimiento de las personas, que se atreve a rechazar si es necesario cuando algo puede provocar daño o retrocesos innecesarios. Una orientación que no es posible encontrarla aisladamente, sino con otros, con el encuentro con lo otro.

Conocernos pensándonos y cuidarnos es parte de la propia formación, de la formación docente en la escuela y esto implica ser capaces de mirarnos como escuela, como profesorado, como personas, ser capaces de optar autónomamente –aunque interdependientemente- el tipo de educación que queremos vivir y filtrar aquellas demandas que se nos exige para decidir cuáles sí atenderemos y cuáles claramente no porque sencillamente no nos da la vida y, sobre todo, porque no son respetuosas de nuestras condición humana. ¿Cuáles son estas? Es algo que merece ser pensado en las escuelas y atrevernos a dar el salto.

2.2.5.3. Ponerse en juego para poder estar en las cosas que hacemos

El segundo aspecto, al que me quiero referir, que ayuda a sostener el deseo de educar en esta escuela es una disposición del profesorado a ser afectado, a dejarse interpelar, a dejarse decir, a "ponerse en juego personalmente en aquello que se hace y en mesurarse con los demás para, desde ello, encontrar nuevas vías sensatas de actuar (…) [en la escuela y, especialmente, con las criaturas]" (Zamboni, 2002, pág. 14)[372]. Como expresa Luisa Muraro (2002), es esta una disposición del profesorado de "querer estar en las cosas que hacen y que saben, con la propia subjetividad (…) para no perder el contacto con las cosas [con las personas, con las vidas] y así sentirlas y saberlas" (pág. 11).

Esta disposición a ponerse en juego y a estar en las cosas, en las relaciones es algo que Isabel fue muy explícita en señalar, sobre todo en esta escuela donde era testigo de los sufrimientos y privaciones de muchas niñas y niños. A pesar de lo difícil que pudiera ser, para ella, no era una opción no hacer nada ni desentenderse; al contrario, sabía que nunca dejar de sentir dolor ante el sufrimiento del otro era necesario para mantenerse firme en su labor educativa, de no ser así, ponía en riesgo el mismo corazón del oficio, o sea, la relación y el cuidado del otro: *"Y lo que me propuse es no acostumbrarme nunca a eso, o sea, que me «culpiera» cada vez ¿no? Y que siguiera siendo sensible a eso, piensas: `si algún día te haces insensible a esto, ¡es que no es tu lugar!´"*.

[372] Una disposición que, a la vez, se ve favorecida porque –como hemos visto antes- el profesorado acá se siente apoyado, acompañado, porque puede manifestar su presencia e intervenir íntegramente sin miedo a ser rechazado o juzgado, con sus inquietudes, emociones, fragilidades e inconsistencias.

Isabel y cada uno de estos profesores buscan permanecer en la relación lo más completamente posible prestando su cuerpo, su mente, sus emociones al servicio de las criaturas para co-sentir y co-pensar con ellas con «presencia plena», es decir, prestando especial atención a lo que en las criaturas y en su relación con ellas sucede considerando las circunstancias en las que se vive (2010). En este modo de estar en la relación tiene un importante rol el emocionar desde el cual se actúa porque aquí no se busca *gestionar* las emociones buscando la «*contención, autocontención y autogestión*» de las emociones de las criaturas, sino que se reconocen, se comprenden y se respetan. En este grupo de profesores reconozco ese saber estar desde el emocionar al que hace referencia el profesor Maturana (2021a): "Lo humano [por tanto, lo educativo] no se constituye exclusivamente desde lo racional porque entrelazado a un razonar está siempre presente un emocionar y hay que mirar este emocionar: ¿qué te está pasando?" (pág. 61). ¿Cómo puede haber aprendizaje si se vive la relación educativa y la relación con la materia des estudio desde la frustración y la competencia que se trata de un modo enajenado de estar, o, lo que es lo mismo, desde la negación y la autonegación?

Generar vínculo y prestar el cuerpo para co-sentir con las criaturas a partir del emocionar que manifiestan le posibilita al profesorado abrir "una comprensión más profunda [de lo vivido], revela[ndo] el sentido interior de una situación de la que (…) [han] captado intelectualmente sólo la superficie" (Longobardi, 2002). Este modo de estar en la relación es otra expresión más de ese espacio psíquico de acogida que en esta escuela es posible hallar, haciendo posible que tanto el profesorado, las familias, las personas voluntarias como las criaturas se sientan aceptados, acogidos, reconocidos y protegidos por la seguridad que estas relaciones les proveen. Desentenderse del mundo del emocionar, de la intuición y del sentir nos ausenta o nos dispone *a medias* en una relación, es estar sin estarlo verdaderamente; de alguna manera este grupo de profesores sabe que "los problemas (…) [educativos] son demasiado complejos y profundamente existenciales como para ser tratados de un modo exclusivamente conceptualizado y racional" (Pallasmaa, 2014, pág. 12).

Isabel, pero también Neus, Laura, Helena, Alberto y Tokue me mostraron que ser docente, maestra/o o profesor/a es, sobre todo, un modo de relacionarnos con la otra y el otro, un modo de permanecer en una relación. Empleando las palabras de Meirieu (1998), podría decirse que el modo profesoral de estar en una relación es el modo sensible y no el del acostumbramiento que fácilmente puede llevarnos a la indiferencia o una agnosia conducente a la servidumbre adaptativa (Garcés, 2020) que nos pone en un lugar de meros espectadores de una realidad que se asume como lejana o ajena e inexorable y, por tanto, me exime de cualquier intento de implicación.

Pero me han mostrado también que dejarse afectar y permitirse siempre vivir el dolor que el sufrimiento de las criaturas provoca también en ellos es posible porque la escuela se ha configurado como un ecosistema que sostiene, que protege, que ayuda sobre todo en los momentos de mayor vulnerabilidad. De este modo, el profesorado no debe utilizar sus energías en defenderse de un ambiente y unas relaciones hostiles que le amenazan (Mazza, 2019), sino en estar con plena atención y plena presencia en las relaciones. Dicho de otro modo, el modo de relacionarse con las y los estudiantes es posible porque el profesorado tiene la gran fortuna (producto de un trabajo comunitario constante) de vivir también ellos esos modos de relación con sus pares y con el equipo directivo que se preocupa diligentemente y existencialmente de esto.

En una época y cultura donde "asistimos a los acontecimientos como si fuesen un espectáculo (…) [permitiéndonos] neutralizar las emociones dolorosas que experimentaríamos ante un hecho trágico si asistiésemos a él sin mediación" (Maillard, 2017, págs. 8-9), la disposición de Isabel y de este grupo de profesores para estar en la relación con sus estudiantes, pero también con las familias, constituye un gesto de subversión porque lejos de intentar aplacar o neutralizar las emociones dolorosas que experimenta frente a las difíciles vivencias de sus estudiantes, buscan dejarse afectar, dejarse tocar por sus sufrimientos y hacerse cargo poniendo "en marcha acciones que posibiliten recuperar la esperanza de una vida respirable" (Mortari, 2002, pág. 154). Acciones como la escucha atenta sin intencionalidad de emitir juicios, una escucha que se alimenta profundamente del silencio para dejar espacio a que el otro pueda presentarse y aparecer libremente, la invitación a pensar juntos lo vivido, la invitación a intentar caminar juntos abriéndose a dejarse transformar por lo que la relación pueda traer.

Como señala Luigina Mortari (2019) para hacerse responsable por el otro no basta con conocer la situación del otro o las cualidades de aquella situación, o sea, no basta con tener un pensamiento *ontológicamente consciente* que nos permita tomar consciencia de la vulnerabilidad y la fragilidad del otro entendiendo que todos somos frágiles, vulnerables, necesitados, sino que es necesario que también sea *existencialmente consciente,* es decir, que nos permita ser capaces de exponernos en contacto con el sentir del otro, dejarnos tocar y asumir un compromiso con la otra persona con la cual compartimos la condición de fragilidad y necesidad. Y, de esto, este grupo y esta escuela sabe mucho.

3. Rasgos de la formación o qué hace de algo que sea formativo

Lo que viene ahora es el intento de rascar la tierra para intentar ver con mayor profundidad cuáles son esos aspectos que hacen de un proceso algo formador o formativo. De manera más específica, intentaremos visualizar de qué naturaleza es una experiencia de formación, cómo actúa en la persona y qué condiciones se requieren para que esta tenga lugar así como qué importancia tiene para el oficio docente.

3.1. Naturaleza de la formación docente en la escuela

Así como la propia docencia, también la formación docente es de **naturaleza relacional**. Siempre hay algo que no se ve en el oficio, una dimensión oculta: que es un trabajo que liga al profesorado para realizar una tarea que es común y del cual se tiene mayor conciencia solo cuando se llega a trabajar a una escuela. Allí se toma conciencia de las relaciones que los une, que además de profesores son también compañeros de trabajo ligados por esa tarea común. Se toma conciencias de que las relaciones con las y los otros se influyen mutuamente.

Ser docente es insertarse en un gremio mayor y la llegada a este no deja indiferente a los nuevos que se incorporan. Sobre todo en esta etapa, la mirada con la que otros les vean

puede marcar decisivamente la autopercepción y la autoestima docente, por ende, influye en la formación de docentes singulares y en su crecimiento o regresión.

Por lo anterior es que una profesora o profesor, desde el primer momento en que se incorpora a una escuela, es afectado por la relación que establece con sus colegas. La llegada y acogida es un momento decisivo cuando se incorpora a un nuevo grupo humano. Para que esta afectación sea favorable para el profesor o profesora nueva es importante sentir que su llegada es bien recibida, o sea, que pueda ser expresada alegremente por quienes le reciben, que se sienta apoyada/o y sea reconocida/o como un colega por el resto del profesorado. Eso quiere decir: que se le haga partícipe de las actividades comunes; que pueda darse cuenta, mediante la vivencia misma, que ese grupo de profesores que le reciben son personas como él o ella, o sea, que también tienen dificultades, inseguridades, debilidades e incluso comparten unas mismas dificultades en relación a la disciplina.

Lo anterior puede ayudar al profesorado a replantearse cualquier mirada idealizada de la persona y labor docente y asumir o tolerar las vulnerabilidades como rasgos propios de lo humano que no desaparecen al convertirse en docente. En consecuencia, les puede ayudar también a asumir que mejorar no implica intentar eliminar o anular esos rasgos humanos, sino convivir con ellos siendo parte de relaciones que permitan su evolución porque puede ser y mostrarse desde toda su integridad, o sea, no necesita intentar separar lo inseparable (la condición humana) para mostrarse como alguien que no es frente a las demás personas. En todo ese proceso, como proceso de naturaleza relacional, las y los compañeros tienen una importante influencia.

Que la formación docente sea relacional quiere decir también que **es mediada** porque nadie se forma solo, sino que "solo es posible con otros, en el seno del grupo y de lo social. (…) en la reciprocidad, en el lazo humano con el otro (…). Es la relación con otros lo que permite la formación de cada uno" (Souto, 2016, pág. 52).

En esa relación se puede ir siendo cada vez mejor docente en diferentes dimensiones: se puede crecer en iniciativa, confianza, motivación, responsabilidad, en el conocimiento de una materia de estudio, en el conocimiento mutuo, en modos de expresión, en autoridad, en autoestima, etc. Esto quiere decir que **los saberes docentes que se ponen en juego en un oficio que es relacional, son diversos y heterogéneos** como aquellos de los cuales nos habla Paulo Freire en su *Pedagogía de la autonomía* (2018), Juhani Pallasmaa sobre todo en relación a la vivencia de los espacios, saberes sensibles o estéticos (2014; 2018; 2019), Max van Manen (2003; 2004) en relación a esos saberes de naturaleza existencial y relacionales o esos saberes relacionales y de sentido de los cuales nos hablan sobre todo las mujeres (Cabnal, 2017; Díez, 2007; Mistral, 2017; Zambrano, 2008; Diotima, 2002; Piussi y Mañeru, 2006; hooks, 2022), Teresa Guardans (2009) y Rachel Carson (2012) a esos saberes silenciosos de sentido y espirituales, entre otros**. Estos son saberes vivos porque se mantienen apegados a su origen que es la vida misma** y que por estar tan apegados pueden pasar inadvertidos o convocarlos puede ser desconcertante para quienes no se han dado cuenta que configuran también parte de ese saber necesario que se pone en juego en las relaciones que constituyen el oficio. Son saberes que tienen que ver, principalmente, con el buen vivir y la relación con el mundo como la escucha.

La transmisión de esos saberes que son vivos y relacionales no depende tanto del discurso verbal y explícito, sino de una especie de contagio, resonancia o

inspiración, por vías sutiles e indirectas. Por ejemplo, se puede continuar aprendiendo de la propia disciplina escolar mediante las conversaciones con sus pares acerca de la enseñanza de la misma. Pero en esa conversación no solo se crece en un conocimiento nocional o conceptual en relación al tema particular, sino también en disposiciones para escuchar a otros, para expresar las disconformidades, en la voluntad de abrirse a considerar otras miradas y confrontarlas y/o complementarlas con las propias, en la capacidad de leer o interpretar los gestos y relacionarlos con alguna emoción, por tanto, se crece también en el tacto y en el tono adecuado para poder expresar lo que tengamos para decir, etc. La única manera de crecer en esos saberes es poniéndolos en juego en la relación misma.

Como comenta Andrea Alliaud (2021) la transmisión de esos saberes se hacen por **vías alternativas** a los formalizados y, en ese acto de transmisión adquieren especial importancia las narraciones y las historias (hooks, 2022; Graham, 1995; Connelly & Clandinin, 1995; Contreras & Quiles, 2017; Hizmeri-Fernández, 2016; Hormazábal, 2016; Huber, Caine, Huber, & Steev, 2014; Graham, 1995; Suárez, 2011; Suárez, Argnani, & Dávila, 2017; Souto, 2016), "los ejemplos, los consejos, las recomendaciones, las máximas, los secretos [como el famoso «secreto de la abuela»], los trucos y artilugios que los que saben hacerlo "pasan" a quienes se están formando" (Alliaud, 2021, pág. 130).

La formación docente es un proceso que **se da en la temporalidad** no espontáneamente. Al ser relacional y temporal, entonces siempre permanece abierta la posibilidad de cambiar de forma, de transformar las miradas, de comenzar a ser o a vivir de otro modo. De ahí su carácter de permanente, porque como posibilidad nunca se agota, solo con la muerte. Por tanto, el profesorado en la escuela puede continuar aprendiendo o creciendo.

La formación docente **es siempre situada o contextual**, es decir, cada proceso de transformación o cambio de forma estará influenciado por las relaciones singulares que cada docente tenga con su pasado o su propia historia; con las personas, compañeras y compañeros de trabajo por ejemplo; la materia de estudio y el contexto particular de la escuela, su proyecto, sus dinámicas organizacionales, etc. Es en esas relaciones singulares que el profesorado va encontrando su propia medida para ser y estar en la relación sin dar por hecho cómo hay que proceder, sino que es un modo siempre abierto a ser renovado con cada encuentro.

Lo anterior quiere decir que el contexto escolar en el que se trabaja tiene una influencia decisiva en las formas que el profesorado va desarrollando; por ejemplo, tiene el poder de alterar las expectativas docentes con las que se llega a un lugar. El contexto representa una oportunidad para plantearse, refutar o afianzar modos de ser docente.

Al ser la formación de naturaleza situada y contextual, la escuela constituye el lugar, espacio y tiempo por excelencia de la transformación docente. Es el taller donde el profesorado a la vez que se pone en juego para realizar su obra, la enseñanza, a la vez se va configurando como un modo de ser docente. Se va tallando a sí mismo mientras talla su obra.

3.2. ¿Cómo actúa la formación en la persona?

La formación actúa como una **fuerza invisible y vital** que no deja indemne a quien la vive, es **capaz de movilizar interna y externamente** a la persona docente, que pase del

espacio íntimo al espacio público. Es capaz de sacar a la persona de sí misma para encontrarse con algo exterior a ella: otra persona, un recuerdo o un pensamiento, una situación difícil, etc. Es capaz también de traer a la persona a sí misma removiéndola internamente, cuestionándose, escuchándose: sus incomodidades, deseos, expectativas, etc. Y luego la vuelve a sacar de sí porque le lleva a ser o actuar de otro modo. Pero, recordemos, este movimiento de idas y vueltas no es lineal, sino inter-generativos, se parece más a una cinta de moebius que a una línea de tiempo.

A nivel íntimo, la formación **moviliza cuando se pasa de un estadio a otro** producto de un darse cuenta, despertando el deseo de hacer algo y hacerlo mejor, con mayor sentido, profundidad o integridad. También moviliza a desarrollar una disposición, otorgando o alterando el sentido de algo que no lo tenía o era otro, trayendo al presente el pasado que se escapa y el futuro que aún no llega. A nivel público, la formación **moviliza el cuerpo que comienza a emitir signos** de ese proceso que está viviendo y otras personas pueden reconocer. Actúa en los gestos y acciones de las personas.

Como fuerza vital, la formación **actúa revitalizando a la persona docente** pero no se da en un trayecto ordenado o lineal, sino que **es disruptiva o subversiva**, subvierte los órdenes, es capaz de llevar a cualquier dirección imprevista. La formación **puede comprometer a la persona docente** en todas sus dimensiones.

La formación, por todo lo anterior, **actúa como una experiencia en la persona** (Larrosa, 2009) que no es posible controlar ni protocolizar, que requiere para ser experiencia, de la irrupción, de vivir los acontecimientos y dejarse decir por estos en estrecha relación con un pensamiento vivo y encarnado. Por eso, la formación es también de naturaleza personal, o sea, requiere de la relación con otros o lo otro, pero únicamente **ocurre o actúa en la persona afectándola, transformándola** (Ferry, 1991; Mèlich, 2006; Souto, 2016; Manrique, 2012, 2014, 2022; Kaplan, 2015); es la persona quien vive y es afectada por esta fuerza invisible y vital, actuando en su cuerpo, en sus emociones, en sus pensamientos, en sus relaciones, etc.

3.3. ¿Cuáles son las condiciones para que ocurra la formación docente en la escuela?

Leer y atender a lo otro suele ser una actividad docente cotidiana. Un profesor o profesora, cuando mira atentamente a los alumnos para darse cuenta si están aprendiendo o qué está sucediendo lee sus gestos, rostros, disposición corporal. E incluso amplia el radio de lectura, es decir, lee el contexto escolar y a las otras personas con las cuales se relaciona el estudiantado para poder reconocer limitaciones y posibilidades.

Estas lecturas no le son indiferentes, por el contrario, le entregan información relevante. Aquella lectura moviliza internamente al profesorado desarrollando una disposición o despertando el deseo de hacer algo a partir de lo que se ha dado cuenta tras la lectura, se deja interpelar, afectar y se dispone a trazar un nuevo rumbo.

Al ser la formación tanto de naturaleza personal como relacional, para que ocurra o actúe requiere de condiciones a nivel interno y externos en relación a la persona docente que la vive. A nivel interno requiere de una cierta **apertura de la persona para el encuentro**, que implica **asumir un riesgo a estar disponible** (Freire, 2018) para lo incierto de lo que

pueda venir o suceder(le). Pero es necesario dar el paso **movido por la esperanza de que es posible** lograr algo, incluso aquello que, aparentemente, parece ser imposible. Esos encuentros o acontecimientos menos esperados pueden transformar su vida si está dispuesto a abrirse a esa relación. También requiere de una **detención para disponerse a atender** lo otro y lo que la relación está haciendo en su persona, **atender a la afección.** Se trata por tanto de detenerse para poder mirar atentamente, **leer lo sucedido y dejarse afectar** o transformar.

En otras palabras, para que pueda haber formación se requiere del profesorado una **actitud de aprendiz autorizándose a asumir el riesgo** de dejarse afectar e intentar nuevos rumbos o modos de ser, hacer y estar **aceptando las propias vulnerabilidades, dudas, incertidumbres, equivocaciones sin sentir temor ni vergüenza** por ello**.** Por ende, esa actitud de aprendiz requiere a la vez, de **humildad**, buscando **entender algo**, para descifrar lo que tiene para decirle y no juzgarlo imponiendo sus propios términos y/o criterios; implica intentar comprender las situaciones, contextos, actitudes, emociones, comportamientos, etc. Aceptar las propias vulnerabilidades más que hacer que el profesorado se cierre ante la adversidad, ayuda a abrirse a las posibilidades y poder reconocer las potencialidades de una situación o un encuentro.

A nivel externo, se requiere de la **relación con otras personas**, especialmente **contar con colegas con quienes poder tener conversaciones** en relación a la disciplina, con quienes poder **trabajar juntos**, discutir, problematizar y solucionar aspectos propios de la disciplina y la labor docente **en tiempos y espacios pertinentes** para ello.; **contar con colegas referentes y de apoyo de quienes poder aprender, en quienes poderse inspirar y con quienes poder hacer alianzas**, también puede ser muy movilizador para que el profesorado viva la experiencia de formarse, **personas que te ayuden a darle sentido e insten a vivir de otros modos**.

Esa importancia de contar con compañeros referentes en los procesos formativos es algo que Estanislao Antelo (2015) y Andrea Alliaud (2021) destacan de su experiencia investigadora acerca de la formación y que también Daniel Pennac (2008; 2011) destaca de su experiencia como estudiante y lector. Contar con personas referentes puede llevar al a otras a evolucionar en diversas direcciones e incluso en las más insospechadas como el "acto de percepción sensorial y de mímesis corporal" (Pallasmaa, 2014, pág. 12) como vía puesta en juego en el despertar del deseo de leer al percibir goce y plenitud en cuerpos de otras personas leyendo e intentar hacer lo mismo para experimentar ese goce y plenitud en el propio cuerpo.

No contar con estas relaciones de referencia, o sea, vivir el oficio privado de esas compañías, representa una gran limitación para ejercer el oficio y vivirlo más plenamente, es como andar a tientas, dando vueltas sobre sí mismo sin nada que permita cambiar el rumbo.

Para que lo anterior pueda suceder, se requiere de un **contexto relacional que lo posibilite**, donde exista **confianza, respeto y reconocimiento mutuo** como iguales, donde se respete la **libertad de expresión**, una **atmósfera de crecimiento** donde **se crea en la capacidad de cada persona** y en lo capaz que puede continuar siendo, donde se despierte y **deje expresar la creatividad**.

Si el profesorado tiene la oportunidad de vivir experiencias o procesos formadores de esa índole es muy factible que pueda contribuir a que también sus estudiantes lo puedan hacer. Considerando lo anterior, podría decirse que una condición de la formación docente que posibilita experiencias formativas para las criaturas es que **se generen osmóticamente** (Pallasmaa, 2018), es decir, si la formación docente tiene que ver con llegar a ser docente, un mejor docente o que llegar a ser profesor o profesora de determinada manera, entonces esto **depende de cómo viva el espacio relacional en el que se desenvuelve** su labor docente (Maturana, 2021b) porque, en cuanto seres humanos, "aprenden y aprenderán a vivir cualquier tipo de vida en la que sucede que viven" (Maturana, 2021b, pág. 61). Si tiene la oportunidad de vivir en un espacio psíquico-relacional que le contenga y en el cual fluir o deslizarse con libertad, entonces podrá vivir experiencias profesionales crecientes, integradoras, con sentidos; sin embargo, si no cuenta con este espacio psíquico-relacional e incluso este le niega su posibilidad de ser más, de mostrarse con sus fragilidades, de expresarse desde su emocionar siendo reconocido en su emocionar (Maturana, 2021c) entonces su experiencia será decreciente, desintegradora y, en consecuencia, muy difícil será que pueda proveer de ese espacio psíquico-relacional a sus estudiantes, relación que le da sentido a su labor profesional.

Dicho todo lo anterior, es posible afirmar que los **espacios tiene el potencial de contribuir a la formación y crecimiento docente** tanto como de deformar o destruir la experiencia docente y, por ende, a la persona pudiendo incluso enfermarla. Y por espacio pueden ser espacios psíquico-relacionales como hemos visto, así como espacios físicos (López , 2018).

3.4. ¿Cuál es la importancia de la formación docente permanente?

En un oficio que trata sobre el cuidado y conservación del mundo, sobre el cuidado y la formación de la persona (estudiantes) para que pueda encontrar su lugar e intervenir en él, es fundamental que aquella persona tenga en la escuela la posibilidad de vivir en un entorno relacional de confianza, respeto y reconocimiento mutuo, un entorno estimulante y de crecimiento. También es fundamental que el profesorado, como responsable de proveer de las condiciones para que las y los estudiantes puedan vivir esas experiencias que los llevarán a encontrar su lugar e intervenir en el mundo, pueda también experimentar y beneficiarse de las mismas bondades de ese entorno de crecimiento con potencial de ser formador.

Cuando el profesorado experimenta algo transformador son varias las direcciones en que esa experiencia repercute y, por tanto adquiere diversa y variada importancia. Para un profesor o profesora, vivir la experiencia de formarse **es algo enriquecedor** porque **siente que ha ganado algo** que antes no tenía. Ese sentir le puede **ayudar a su autopercepción y autoestima** docente, algo muy importante sobre todo en una profesión que socialmente no es tan valorada como pueden serlo otras. Además puede ganar **confianza en sí mismo o misma** porque ahora que siente que ha ganado algo que no tenía, entonces **se cree capaz de hacer algo que antes no hacía, de llegar a ser quien nunca creyó que podría llegar a ser.** Como expresa Estanislao Antelo (2015), el hecho de saber hacer y saberse haciendo bien las cosas, "nos puede transformar en personas mejores" (pág. 17), profesores mejores, pero sobre todo personas mejores.

Vivir ese tránsito le permite también **ganar en autoridad**, es decir, **se autoriza a sí mismo o misma a decir, hacer, pensar o ser**; no depende exclusivamente de la aprobación de otras y otros para atreverse a hacer algo. De ese modo puede **liberarse de prejuicios y relaciones alienantes**, alivianando el peso de preocupaciones y responsabilidades ajenas (impuetsas) con las cuales muchas veces carga. Por tanto, **gana también libertad y soberanía** otorgada por la experiencia sintiéndose capaz de frente a desafíos posteriores porque ahora **cuenta con otras herramientas que antes no tenía**, herramientas que pueden ser de tipo cognitivo, dialógicas, sensibles, espiritual, procedimental, relacional, disciplinar, etc.

Cuando un profesor ha vivido una experiencia formadora puede **encontrar sabiduría, saber y sentido** donde otros solo ven desechos, inutilidades e incluso desprecio porque al abrirse a la experiencia y exponer **abre y afina sus sentidos**, **por tanto su capacidad perceptiva, su sensibilidad.** Es capaz de ver belleza e injusticia, por ejemplo, donde otros no las ven.

Por todo lo anterior es posible afirmar que un profesor en la escuela continúa aprendiendo o **creciendo más allá de la propia disciplina**. Aprende a compartir dialógicamente con sus pares, aprende a convivir con las dificultades, a perder el miedo, a presentar temas para conversar, a reconocerse y reconocer a otro como un igual, a aceptar que las cosas no siempre resultan como uno lo espera y que eso no es un problema en sí mismo, sino que es parte también de la profesión u oficio, aprende a hacerse sensible y percibir diferente, aprende a considerar otras perspectiva y a mirar a través de estas, etc.

Para un profesor o profesora que vive una experiencia formadora, el mismo hecho de haberla vivido en carne propia es, a la vez, una **fuente de sabiduría que tiene el potencial de enriquecer las experiencias de las y los estudiantes** por medio de su actuar. En otras palabras, al vivir esas experiencias en la escuela y con sus pares, **está más abierto a vivirlo también con sus estudiantes generando las condiciones para ello**, proponiendo un abanico de posibilidades para vivir la experiencia sin miedo a las dificultades porque **entiende que el camino es parte importante** del proceso de experimentación conjunta de la experiencia donde enseñar y aprender es un riesgo que asumen en libertad tanto los estudiantes como el profesorado. De esa manera, la profesora o profesor **se autoriza y atreve a convertirse en co-aprendiz** junto a sus estudiantes y a transitar juntos otras experiencias formadoras.

Cuando un profesor o profesora vive una experiencia formadora o transformadora, **busca que también sus compañeros y compañeras de trabajo como sus estudiantes puedan vivirla también**, **implicándose aún más** en el transcurso para que puedan, ellas y ellos, crecer y reconocer lo tremendamente capaces que son, rompiendo prejuicios con los cuales suelen cargar. **Cuando las y los estudiantes perciben esto pueden interesarse y esforzarse más** por implicarse como lo hace la profesora o el profesor.

El profesorado **no tema a tomar la iniciativa** porque al ganar confianza, libertad, soberanía, al crecer en saberes vivos, **se siente capaz de intervenir** para mejorar, **se siente sujeto de transformación** y no de adaptación.

4. Reconfiguraciones. Lo que los relatos y esta investigación me dicen

Esta investigación narrativa, como señalé en el capítulo segundo, lo es no solo porque trata de relatos o trata la información mediante relatos, sino porque se configura como un modo de leer los acontecimientos, un modo abierto a lo que estos acontecimientos –expresados en los relatos- puedan decir o hacer en el o la lectora. Un modo de leer las historias que cada lector o lectora reconfigura a partir de la propia historia con la cual sale al encuentro de estas.

En esta sección presentaré esas reconfiguraciones que se han producido a partir de este proceso de investigación, es decir, no tanto a lo que los relatos dicen o muestran –como era en el capítulo anterior- sino a qué me han dicho y continúan diciéndome hasta hoy. Es por tanto, una invitación a que otras eventuales lectoras o lectores puedan también hacer espacio para que estas historias algo le digan. Quizás haya aspectos que compartamos y muy probablemente habrá otros que no. Esa es precisamente la riqueza de una investigación narrativa, que puede hablar a cada una, a cada uno de manera singular y situada porque nuestras historias, nuestras inquietudes, nuestras emociones, edades, disciplinas, experiencias educativas, entre otras, hacen que leamos y entendamos cada uno y cada una a nuestra manera según el momento de nuestra vida en que lo hagamos.

4.1. Un breve recorrido por el propósito y la evolución de las preguntas orientadoras iniciales

Con esta investigación me propuse *«aproximarme a una comprensión de la formación permanente del profesorado en ejercicio desde una mirada centrada en la persona o, lo que es lo mismo, centrada en la experiencia»* poniendo el foco en dos aspectos: 1) qué es aquello que viven y les pasa a los docentes con eso que acontece en su propio lugar de trabajo –la escuela- y reflexionar en torno a los sentidos e importancia pedagógica que atribuyen a su propio proceso de formación permanente experimentado durante su ejercicio profesional, 2) en qué es lo propio de la formación permanente y qué importancia tiene para una profesión que trata especialmente de una relación de responsabilidad con los otros.

La pregunta orientadora que guio la primera etapa de la investigación en una escuela catalana fue: ¿cómo viven los profesores la experiencia de formación permanente en la escuela en la que se desempeñan? Con dicha pregunta buscaba reconocer aquello que sucedía en la escuela en la que trabajaba un grupo de profesores y que ellos destacaban por su relevancia al haber contribuido a lo que son hasta ahora.

Para intentar profundizar en qué es lo propio la formación permanente y qué importancia tiene para una profesión que trata especialmente de una relación de responsabilidad con los otros, me propuse indagar ejemplos muy precisos de experiencias de formación vivida como si de una fotografía se tratara, para poder reconocer esos rasgos propios. Las experiencias fueron tomadas prestadas de una profesora y profesor chileno en conjunto con la descripción de una experiencia vivida de formación tomada prestada del cine. La pregunta específica que guio esta búsqueda fue: ¿qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso o una experiencia formativa pueda ser calificada como tal?

Como se muestra en el siguiente cuadro, las preguntas que guiaron ambas etapas dela investigación se acompañaron, simultáneamente, de preguntas más específicas para orientar la indagación.

Objetivo de la investigación	
Aproximarme a una comprensión narrativa de la experiencia de formación permanente en la escuela del profesorado en servicio	
¿Cómo viven los profesores la experiencia de formación permanente en la escuela en la que se desempeñan?	¿Qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso o una experiencia formativa puedan ser calificados como tal?
¿Qué de lo que sucede en la escuela, y además es destacado por las y los profesores, posee el potencial de ser formativo para ellas? ¿Cómo lo viven las y los profesores o qué les pasa con eso que pasa en la escuela (experiencia)? ¿Qué hace que aquello que les pasa a las y los profesores durante el ejercicio de su oficio en la escuela sea una experiencia formadora? ¿Qué huellas deja esa experiencia formadora (eso que les pasa)? O ¿Qué posibilita esa experiencia formadora (aquello que les pasa)?	¿Cómo es la naturaleza de un proceso o experiencia formadora? ¿Cómo actúa una experiencia formadora en las y los profesores en servicio? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que una experiencia formadora tenga lugar en la persona? ¿Cuál es la importancia de las experiencias formadoras para el ejercicio docente?

Como expresé al comienzo de este capítulo, cuando comencé el trabajo de campo en la escuela catalana fue fácil percibir que era un lugar muy nutritivo, que allí era posible continuar formándose mientras se ejerce el oficio. Además es algo que pude ir corroborando cada vez más mientras transcurría el tiempo y compartía con la comunidad educativa y, más aún cuando me detuve a mirar detenidamente los relatos del grupo de profesoras y profesor que acompañé durante un año escolar.

Este camino que fui transitando fue modificando varias de las decisiones que inicialmente había vislumbrado como posibilidades para desarrollar la investigación. Precisamente las preguntas de investigación sufrieron cambios. Cuando me las planteé estaba considerando la formación desde una mirada lineal, mi desorientación inicial en una búsqueda que no tenía un resultado final previsto como sucede con muchas investigaciones, me llevó a pensar ingenuamente que podría hallar los *elementos* formadores en una escuela, sin embargo, en aquella búsqueda me di cuenta que no bastaba con los elementos y que *aquello que unía estos elementos* era el rasgo principal que hacía que algo (una experiencia, una escuela, un proceso) fuese formador, formativo o transformativo.

Por lo anterior es que tuve que recurrir a la imaginación para ayudarme de alguna metáfora para pensar ese espacio o ese "entre" que hacía que algo fuera formador. Así

surgió la metáfora del bosque y, en consecuencia, las preguntas que me comenzaron a orientar fueron transformándose. Comencé a preguntarme:

- ¿De qué está hecho el suelo profesional (o escolar) que posibilita, al profesorado, crecer, fructificar, trans-formarse y crecer en vida?
- ¿Qué tiene una escuela que posibilita que también el profesorado pueda tender a crear más vida o a hacer de su oficio una forma de vida que busca la fructificación de las nuevas generaciones tanto como su propia fructificación, entendiendo que solo así la primera de ellas podrá ser posible?, ¿de qué está hecha esa escuela?
- ¿Cómo estaba hecha esta escuela que posibilitaba que el profesorado pudiera nutrirse, crecer, mejorar incluso el estado de la salud, que aprendiera otras maneras docente, que pudiera enriquecerse y que provocara en sus profesores una experiencia de re-nacimiento, de trans-formación?
- ¿De qué está hecha una escuela que posibilita que sus profesores se continúen formando en su cotidianeidad laboral?, o dicho de otro modo, ¿qué es aquello que hace de la escuela que estaba mirando un «ecosistema formador» para el profesorado?

4.2. No da lo mismo con qué gafas mirar

A partir de las preguntas anteriores es posible evidenciar cómo a medida que algo nuevo veía, mi curiosidad me llevaba a hacerme nuevas preguntas o a profundizarlas. De acuerdo a esto, lo primero que me fue diciendo este proceso de investigación tiene relación con cómo mirar el tema, fenómeno, experiencia u objeto de investigación. Si bien esto no estaba considerado como un aspecto a investigar, emergió como algo importante a considerar en el ámbito de los estudios de la formación docente permanente.

Este proceso de investigación me ha mostrado la importancia de decidir qué gafas emplear para intentar comprender algo porque de esto dependerá aquello que encontraremos. Al comienzo estaba muy influenciada por un tipo de investigación en la formación docente que me llevaba a buscar elementos, partes, es decir, a separar. Pero me fui dando cuenta que me estaba privando de tener la oportunidad de comprender otras dimensiones menos exploradas de la formación docente permanente en la escuela. Investigar no es solo mirar algo detenidamente, sino también mirar detenida y conscientemente cómo miramos y decimos algo sobre ese algo. Investigar es, por tanto, posicionarnos epistemológicamente.

Esta investigación me invitó a explorar permitiéndome atender a la intuición, me permitió libertad para crear e imaginar el propio trayecto, me invitó a atreverme a sondear por caminos menos explorados perdiendo poco a poco –aunque no del todo- el miedo a no cubrir ciertas expectativas académicas pero sí ser fiel a la aventura vital de querer conocer o saber más sobre algo que es de interés personal, además de pedagógico, social, político, metodológico y epistemológico.

En el trayecto fui profundizando en una inquietud inicial relacionada a la narrativa preponderante acerca de la formación docente permanente. La narrativa que había, de separación, además de lo anterior, no me satisfacía porque al disgregar dejaba fuera algunos aspectos que para mí, por mi experiencia vivida durante mis años de ejercicio docente, eran de una importancia suprema: lo relacionado al cuerpo y el bien-estar y el

buen-vivir en el oficio. Me fui dando cuenta que lo relacionado al cuerpo del profesorado era ignorado o cuando se consideraba era desde la psicología o psiquiatría; desde la mirada de lo patológico como un problema a solucionar privadamente para continuar produciendo en la rueda laboral. Y me preguntaba cómo podría el discurso sobre la formación desentenderse del cuerpo cuando todo lo que nos sucede, nos sucede en un cuerpo. Y sin un cuerpo cualquier formación es materialmente inviable.

En relación a nuestra naturaleza corpórea, esta investigación me ha mostrado que en la narrativa o la historia que hasta ahora nos hemos contado acerca de la formación docente permanente, ha predominado una mirada desgajada[373] de los cuerpos y, como consecuencia, indiferente a los ciclos vitales, a sus ritmos, a las particularidades de lo cotidiano, a sus singularidades, a sus necesidades, a su biocapacidad[374], es decir, la capacidad de poder ejercer el oficio sanamente manteniendo un equilibrio entre los flujos de entrada y salida de energía: entre lo que se da al profesorado (condiciones beneficiosas), lo que se les exige (prescripciones), y lo que son –o somos- capaces de dar (ejercicio real) en un contexto de sentido y respeto a nuestra naturaleza inter y ecodependiente.

Esta mirada reduccionista de sujeto que ha predominado en la narrativa que nos hemos contado simplistamente acerca de la formación docente permanente en la escuela no nos ha permitido comprender el fenómeno como totalidad y en su complejidad (Herrero, Pascual, González Reyes, & Gascó, 2019), no nos ha permitido concebir el cuidado del cuerpo, el bien-estar, del buen-vivir y la salud ecosistémica como una preocupación a considerar en cualquier instancia que pretenda que el profesorado se forme; no hemos considerado al propio cuerpo como lugar de formación, por tanto, como indicador primero o termómetro de salud laboral, de crecimiento personal y profesional, de crecimiento y salud ecosistémica.

Sentaro, Neus y mi misma experiencia me muestran que intentar mirar la formación en toda su complejidad implica revelarme frente a esa separación artificial que bajo marcos teóricos convencionales optan por dejar fuera esas dimensiones relegadas de lo humano. Y es por ello que destaco que la formación docente permanente tiene que ver con el cuerpo y, por tanto, nuestra comprensión de esta debe atender a esa verdad insoslayable de que somos cuerpo y todo lo que nos pasa, pasa en un cuerpo que es siempre contingente y singular que así como puede dar mucho, también puede enfermar mucho. Por tanto, la formación docente no solo tiene que ver con las dimensiones cognitivas o procedimentales expresadas en el par *conocimiento-habilidad* o competencia, sino que implica también, y

[373] Una mirada reduccionista basada en una idea de sujeto masculino, racional, abstracto, que puede flotar desarraigado de cualquier necesidad material, de cualquier tarea de cuidado porque son estas desarrolladas y cubiertas por otras personas -sobre todo mujeres- en el ámbito de lo privado, de lo doméstico; un sujeto desgajado de toda corporeidad (Nardini, 2014) en desmedro de los rasgos o dimensiones atribuidas a lo femenino: las emociones, lo material, lo corpóreo, la dependencia o los cuidados, la vulnerabilidad, la intuición, la experiencia, lo singular.

[374] Este es un término que tomo prestado del ámbito de la ecología. Se refiere a la capacidad que tiene la Tierra, un área o biorregión para ser biológicamente productiva de manera sostenible, es decir, un equilibrio entre producción y absorción de desechos producidos por el consumo de recursos. Si esa área o biorergión supera su capacidad biológica o biocapacidad, quiere decir que no está siendo sostenible, porque la zona al ser sobreexplotada no es capaz de renovarse o regenerarse.

en primer orden, a esa materialidad que hace posible nuestra presencia e intervención en el mundo.

Como señalan Tania Rodríguez y Gemma del Olmo (2006) "no podemos desvincular el cuerpo de nuestras vivencias, de nuestras ideas, de nuestros deseos y saberes" (pág. 78) porque este "nos proporciona una sabiduría fundamental, un conocimiento intuitivo de lo que nos rodea" (pág. 82) y cualquier intento de construir un conocimiento que resulte de esa separación será sesgado y desvirtuado de lo que somos. Esto me lleva a dos consideraciones: primero, que cualquier conocimiento docente que se desentienda de su propio cuerpo será siempre un conocimiento sesgado, podrá ser un conocimiento importado pero no un saber, carecerá de la sabiduría y autoridad epistémica que da la propia experiencia, el propio sentir, el propio tránsito de in-corporación. Segundo, cualquier conocimiento o comprensión que se haga acerca de la formación docente permanente que no considere el cuerpo, será también sesgada, limitada porque, en definitiva, desatiende la materialidad básica que hace posible cualquier pensamiento, cualquier idea, cualquier conocimiento e, incluso, cualquier posibilidad de conocer porque –aunque es una obviedad- olvidamos que tanto el acto de conocer como "las ideas y el pensamiento necesitan un cuerpo que los contenga" (Hang & Muñoz, 2019, pág. 11). Esto, en sí, representa un llamado a las futuras investigaciones educativas, pero en particular a las referidas a la formación docente permanente.

4.3. Tampoco da lo mismo con qué palabras y de qué modo decir la formación

Esta investigación me ha mostrado también que para intentar mirar distinto y pensar distinto o de otro modo, es necesario nombrar de otro modo (porque como decía Chantal Maillard, "cuando pensamos lo hacemos con palabras") y, por tanto, replantearnos las palabras que solemos emplear para pensar y comprender algo. Esta investigación y el grupo de profesoras y profesor catalanes me han mostrado la belleza de una lengua propia, la libertad que entrega el vivir una especie de *soberanía de la palabra*, liberados de cualquier resabio del lenguaje tecnócrata que desvitaliza lo que toca porque aunque brille como el oro del rey Midas, no deja de ser palabra muerta. Una soberanía que se basa en lo sencillo y también en la comunización porque las palabras de este grupo de profesores y profesoras pueden ser entendidas por toda persona que las escuche, son palabras suyas, palabras relacionadas a lo humano, no a las máquinas ni al mercado, son palabras de maestras, de maestros, de personas que optan por intervenir en el mundo desde lo que son, piensan, sienten y hacen, no desde lo que les imponen otros sectores que en nada se interesan por la vida, su bien-estar y su buen-vivir.

Hemos visto que las palabras no son inocuas, no son inocentes, que guardan dentro de sí un imaginario y excluye otros. La narrativa acerca de la formación docente permanente, como un capítulo más de toda una narrativa educativa, abunda en no-palabras, esas que no nos tocan, no nos conmueven, no nos interpelan, abunda en no-palabras importadas, validadas por la tecnocracia y el academicismo; no por la experiencia, saber y sabor que da el oficio y que podemos hallar, por ejemplo, en la escritura de esas verdaderas maestras y maestros, como expresa Gianfranco Zavalloni (2014) que además de enseñar y relacionarse fructíferamente con las criaturas, piensan su oficio, lo documentan y escriben, maestras y maestros como Gabriela Mistral, Paulo Freire, Fernand Deligny, Vivian Gussin

Paley, Mari Carmen Díez Navarro, Celestin Freinet, bell hokks, Giani Rodari, Loris Malaguzzi, Rebeca Wild, Daniel Pennac…

Al comienzo de este informe señalaba que esta tesis ha constituido también un intento de mirar de frente la narrativa hegemónica de formación, bajo la convicción que si cambiamos esta narrativa y levantamos una que surja desde la autoridad que otorga la experiencia, quizás, en ese intento, podamos cambiar también nuestra propia formación durante el ejercicio del oficio y, quizás así, podamos también cambiar nuestro modo de vivir el oficio, nuestra propia vida en definitiva. Esta investigación me ha mostrado la importancia y la imperiosa necesidad de volvernos bajitos como las niñeces para poder captar con más facilidad las palabras-cosas que están apegadas al suelo (Ritscher, 2006), a la vida vivida, allí donde la palabra y la vida están estrechamente entroncadas y no temer a los balbuceos para nombrarnos, para pronunciar el mundo que por su naturaleza no es acabado, por tanto, tampoco nuestro decir o pronunciamiento del él.

Si nuestro acceso al mundo de la vida es multisensorial, entonces no solo pensamos con palabras, pensamos también con olores, con imágenes, con movimientos, con texturas… En ese sentido, esta investigación me ha mostrado, y es un llamado también al profesorado en general, (especialmente a quienes son responsables de convertirse en mediación viva para favorecer experiencias formadoras de colegas) a no temer a reapropiarnos de palabras con aromas, texturas, grietas, de palabras melódicas y vivas como la palabra amor, vitalidad, genealogía, tradición, crecimiento, nutrición, sabiduría, silencio, co-creación, creatividad, prosperidad, salud, conversación, diálogo, conmover, encuentro, acontecimiento, inabarcabilidad, pensamiento, fecundidad, trama, entramado, tejido, hilo, incalculable, salvaje, silvestre, arte, oficio, acompañar, seducir, deseo, despertar, hace/des-hacer/re-hacer, transformar, antepasados, memoria, presencia, escucha, reciprocidad, maneras, sintonía, sincronicidad, despacio, no sé, mostrar, señalar, apuntar …

Necesitamos, entonces, pensar también con palabras-actos, palabras-gestos, palabras-aromas, palabras-sensibles, palabras con movimiento y sonido, palabras-poesía. Y necesitamos, quizás comenzar a ejercitarnos en el arte de «*PALABRARmas*» al cual nos convoca Cecilia Viuña (2005), *palabrarmas* para desvelar lo que las palabras sinuosas ocultan, pero también, y sobre todo, para nutrir nuestro oficio con el multiverso de imaginarios y metáforas que las palabras-gesto, palabras-poesía y palabras-vida nos abren, para poder atrevernos a imaginar con ellas y unirnos para tejer nuestras propias narrativas hechas de palabras-hilos. Y sí, para atrevernos también a repetir sin temor a las convenciones, porque es en ese ejercicio de persistencia donde se logran las mayores transformaciones. Repetir para resistir, para disputar, para persistir y aparecer como aquella imagen que surge tras repetidas puntadas con hilo sobre una tela desnuda.

Colegas, no renunciemos a las historias, a imaginar y experimentar con las palabras; cuidemos los relatos que son el corazón de nuestro saber de oficio.

4.4. La formación como experiencia implica mirarla en toda su complejidad

Al volver a las preguntas orientadoras, opto por aproximarme a unas respuestas desde una mirada holística, integradora o ecosistémica. Porque, precisamente, el principal hallazgo que se refiere a la formación docente permanente en la escuela (que ha

constituido el fenómeno o experiencia de estudio) ha sido que esta es vivida por el profesorado como un entorno laboral nutritivo, por tanto procurar que el profesorado continúe formándose mientras ejerce su oficio implica atender de manera simultánea a diversos aspectos que hacen de la escuela un espacio psíquico-relacional seguro y nutritivo que posibilite el crecimiento personal, profesional e institucional o colectivo.

Por sobre todo, hemos visto que son las relaciones las que tienen el potencial de ser formadoras o transformadoras para el profesorado. ¿Por qué? Porque, como hemos visto en la segunda etapa de la investigación, al ser la formación de naturaleza relacional y mediada se requiere de otro para que esta tenga lugar en la persona; nadie se forma solo ni sola, sino solo gracias a la mediación de otras personas. Cuando se toma conciencia del potencial mediador de las otras personas, entonces es más plausible que se busque favorecer los encuentros en lugar de entorpecerlos o querer domesticarlos.

Por lo anterior entendemos el potencial que la escuela estudiada posee al ser una escuela abierta, es decir, al tener la posibilidad de relacionarse o interactuar con una amplia variedad de personas tanto miembros de la escuela como personas externas. Pero las interacciones no son solo con personas vivas y presencialmente, sino también con personas que ya no están y con las cuales se relacionan a partir de sus escritos, obras de arte, de música, etc.

Hemos visto que hay diversas relaciones que son potencialmente formativas: relaciones de confianza, amorosas, de reconocimiento, de apreciación y maravillamiento, de ayuda mutua, de reciprocidad, de solidaridad, de comunización, de cuidado, de escucha y de autoconocimiento, relaciones dialógicas, entre otras. Son las relaciones simbióticas. Estas hacen de la escuela y sus miembros un espacio psíquico-relacional creciente, es decir, un lugar donde sentirse seguro y protegido para poder ser y aparecer frente a las demás personas desde toda la integridad, asumiendo nuestra condición humana con sus fragilidades y vulnerabilidades: con nuestros miedos, sueños, preocupaciones, incertidumbres, emociones, dolores, esperanza, angustias, etc. A la vez, estas condiciones son generadoras de otra necesaria para que la formación acontezca: la apertura de la persona. En una escuela donde se vivan esas relaciones crecientes, es más probable que el profesorado se atreva a abrir su mente, su corazón, su aula, sus pensamientos y sus emociones porque no temerá a ser enjuiciado, vilipendiado o anulado, porque se siente seguro y sostenido.

Para que en la escuela puedan verdaderamente gestarse estas relaciones, es necesario que el profesorado cuente con *tiempos y espacios otros* para poder estar juntos liberados de vigilancias basadas en la desconfianza, liberados también del control del tiempo y de las actividades imponiendo objetivos determinados. Tiempos y espacios para dialogar, de trabajo conjunto, de discusión, de estudio, de lecturas compartidas, de creación e imaginación, de expresión y sostenimiento; tiempos y espacios en los cuales también puedan acontecer cosas no planificadas ni protocolizadas.

Hemos visto que además del tiempo, el espacio y la presencia de otros (como los compañeros que pueden actuar también como referentes de un oficio del cual somos continuadores) existen otras condiciones necesarias para que el profesorado pueda continuar formándose mientras ejerce el oficio. La formación exige detención y exige in-corporación, es decir, detenerse y volver a pasar lo vivido por el cuerpo, pasarlo por el

pensamiento para dejarse aprender por ellos, exige por tanto, por parte del profesorado una actitud de humildad, de reconocerse como un permanente aprendiz como condición propiamente humana, de nuestra vocación ontológica se seguir siendo cada vez más humanos.

Esta investigación nos ha mostrado que el taller por excelencia en el cual el profesorado se va configurando como tal es la escuela porque, como expresa el profesor Bárcena (2005) "su práctica (…) [como] actuación (una praxis) desplegada en situación. (…) Es una acción en la que el individuo se «produce» a sí mismo en la propia actividad. Actuando como educador, éste no hace otra cosa que «hacerse» como educador, que es algo más, mucho más en realidad, que actuar como «experto» o «profesional competente»" (p. 25). Es en la escuela, el lugar por excelencia donde el profesorado, actuando educativamente, va fraguándose y adquirido diversas formas a partir de las relaciones, de los desafíos, situaciones y problemáticas que cotidianamente debe atender. Por ello, la formación docente permanente en la escuela es situada y contextual, lo cual exige de cada escuela y cada comunidad docente en particular, "encontrar los sentidos (…) [de la formación] en este aquí y ahora, es decir en este presente [personal, relacional, local, territorial, global] en toda su extensión, complejidad y hondura" (Skliar, 2011, pág. 117).

Además de lo anterior, la formación como experiencia situada implica también que como escuela y profesorado nos atrevamos a recorrer caminos formativos que no necesariamente son los que más se recorren en el ámbito educativo. Atrevámonos a buscar esos caminos, a reconocerlos incluso porque, seguramente, son senderos que otras y otros también transitaron aunque hoy no gocen de fama en una cultura educativa estandarizada, protocolizada, rendidora de cuenta y altamente evaluadora como la actual. Ya hemos visto cómo la lectura, si es experiencia, es un modo privilegiado de trans-formación, la lectura en su sentido amplio: lectura del mundo, de obras artísticas, de paisajes humanos o cuerpos y, por supuesto, lectura de textos que pueden ser de una amplia variedad. De esta tesis ha nacido en mí el deseo de volver a las fuentes, de reconectar con el legado pedagógico de maestras y maestros que documentaron su obra a las cuales podemos hoy recurrir gracias a ese gesto de permanencia que es la escritura.

Atrevámonos a abrir los sentidos, modos y mediaciones para nuestra propia formación en la escuela, atrevámonos a dejarnos inspirar y a tomar prestado (otro gesto muy profesoral como hemos visto) ejemplos de esas maestras y maestros que no solo recurrieron a la lectura y la escritura más convencional para configurarse como tal, sino también a la escritura poética, a la fotografía, al verdadero caminar, a darle lugar al oficio lateral que bien podría ser la contemplación, la jardinería, el bordado, el estudio (¡sí, el estudio del profesorado en la escuela!), el trazo… todos estos haceres como modos de mirar, de leer, de escribir y de pensar atenta y detenidamente con todo nuestro cuerpo, con todo lo que somos y desde lo que somos.

Hemos visto que los saberes que el profesorado pone en juego en su labor educativa son diversos y heterogéneos, por lo mismo, pensar una formación o la facilitación de mediaciones para fortalecer y crecer en esos saberes también requiere, como vimos antes, pensar otros modos para su generación y transmisión que vayan por vías alternativas a las formales o convencionales (Alliaud, 2021) que suelen ser uni-disciplinares, uni-direccionales y directas. ¿Y por qué? Porque como señalan Antelo (2005) y Han (2023),

hay algo en el orden de la cultura -de lo cual la educación y la formación docente forman parte- que escapa a toda planificación y a todo cálculo, que no resiste el imperativo (Pennac, 2011) porque mientras más se les busca o se le convierte en la meta directa e inmediata de nuestra actividad, más nos rehúye. Por eso debemos buscarlo mediante *digresiones, por excesos y desvíos,* para hallarlo mediante resonancias abriendo -y posibilitando simultáneamente- abrir las dimensiones no programadas ni programables de la experiencia docente.

Otros dos hallazgos relevantes relacionados a la metáfora de «ecosistema formador» es que tanto el individuo como el grupo importan. En tanto persona individual, la formación es vivida como tal solo cuando se hace experiencia, es decir, cuando es vivida por alguien que es afectado y es capaz de sacar algo de aquel proceso, algo que le nutre, que le ayuda a mejorar en su hacer laboral, sea a nivel de acciones como de afectos, pensamientos, comprensión o disposición. Hemos visto también la importancia de pensarnos como escuela y como personas con oficio de profesor, de construir un centro interior deteniéndonos a mirar, pensar y actuar según principios de justicia en armonía con la especie y el nicho ecológico-comunitario que nos sostiene, solo así, mirando y buscando transformar nuestros modos de vivir que nos generan mal-estar y dolor en este presente podemos abrirnos a la posibilidad de ser de otros modos que ni siquiera imaginamos que podemos ser. De eso nos han mostrado bastante todas las profesoras y profesores que generosamente han participado de esta experiencia de investigación.

La enseñanza de la naturaleza, mediante la metáfora del bosque o de ecosistema, llevada al ámbito educativo y, exclusivamente a la formación docente permanente, nos ha mostrado que en un oficio que asume la responsabilidad por el cuidado del mundo y la responsabilidad de acompañar a las nuevas generaciones para que crezcan humana, relacional y culturalmente es esencial que quien guía ese tránsito, es decir el profesorado, pueda vivir en carne propia y osmóticamente relaciones donde siente que también crece porque es cuidado o, dicho de otro modo, que ese espacio psico-relacional que debe poner en juego para favorecer el cuidado y la formación de las criaturas, pueda también el profesorado experimentarla en su diario vivir. De ese modo, al sentirse parte de un todo donde su propio bienestar importa, donde es cuidado y protegido, donde su participación no es en vano ni indiferente, sino importantísima para conseguir propósitos comunes, pueda procurar que también las criaturas puedan sentirse parte de un todo mayor y que el amor a él, producto de un continuo contacto, les pueda despertar el deseo de cuidarlo y conservarlo para que no desaparezca ni se deshaga. Solo viviendo ese vivir que busca posibilitar para otros, podrá el profesorado proveer a sus estudiantes de las condiciones y relaciones generadoras de una verdadera educación, respetuosa de todas las dimensiones humanas.

De acuerdo a todo lo visto en los párrafos anteriores, la escuela como ecosistema formador implica lograr extender esa *reserva de niños* (Freinet, 1981) al profesorado y la comunidad educativa en general, es decir, la escuela como *reserva* no solo de un grupo etario, sino como *reserva de la condición humana misma* en cuanto medio social favorable a la especie capaz de conciliar vida y conocimiento, vida y trabajo, persona y mundo.

Finalmente, y siguiendo el hilo de la relación osmótica de la formación, podemos afirmar que si enseñar es volver a empezar, como afirma Daniela Pennac (2008), entonces es

necesario que en la escuela se procure sostener al profesorado sobre todo en los momentos más difíciles para que cuente con los apoyos y energía necesaria para persistir y volver a empezar cada vez.

Si los hombres, el ser humano o la persona, como dice Paulo Freire (2021), se hace "en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión" (págs. 104-105), entonces es necesario que la persona docente pueda hacerse, labrarse y configurarse trabajando la palabra, la acción y la reflexión.

Si enseñar es contar y conversar, como afirman Gabriela Mistral (2017) y Paulo Freire (2021), respectivamente, entonces es necesario que el profesorado en el ejercicio de su oficio en el taller por excelencia, la escuela, pueda familiarizarse con ambos artes, que tenga la posibilidad de contar, escuchar, conversar y pensar con historias y con sus compañeros/as.

Si educar es acompañar, entonces es necesario que el profesorado pueda también ser acompañado en la escuela para aprender osmóticamente el arte de acompañar.

Si educar es un arte (Alliaud, 2021), como, entonces es necesario que el profesorado en la escuela tenga la posibilidad de continuar creciendo creativamente, poéticamente, performáticamente, ética y estéticamente.

Y todo ello, porque con esta tesis hemos entendido que la formación es un modo de vivir humana y profesoralmente; nuestro modo de vivir humana y profesoralmente en el mundo y con las criaturas.

4.5. Palabras no-finales

Una vez acudí a una cápsula formativa con la profesora Pilar Folgueiras y me quedó muy grabada una expresión de ella acerca del proceso de realización de la tesis doctoral. Ella muy efusivamente expresó que "el aprendizaje es brutal". En aquel entonces estaba en mi primer o segundo año de doctorado y sus palabras no tenían eco en mi experiencia, sentía que nada de eso me estaba pasando. Hoy miro hacia atrás y le doy todo mis créditos a aquella frase que nunca dejé de pronunciar en estos cinco años porque el aprendizaje que he ido logrando verdaderamente ha sido brutal, profundamente transformativo e integrador.

Con toda convicción puedo decir que esta es una tesis que no ha finalizado. El informe evidentemente se ha cerrado, pero las conversaciones, la memoria, el recuerdo, los sueños y las ensoñaciones, las preguntas, el pensamiento y las reconfiguraciones a partir de esta experiencia de investigación, sin dudas, continuarán

Como dije en algún momento del informe, esta historia podría haberse contado de otra y mejor manera, pero la que se ha escrito aquí ha sido la posible de acuerdo a mi situación, porque un proceso como este –formativo- ya hemos visto que es situado y contextual. Esta manera responde a lo posible para mí, un cuerpo cuyas dimensiones no programadas ni programables permanecían obturadas en un comienzo y que poco a poco pudieron ir abriéndose para poder percibir más sensiblemente aquello con lo cual me fui encontrando y viviendo.

Es evidente que de haber contado con esas dimensiones receptivas desde un comienzo, mi lectura de la vida vivida durante estos cinco años podría haber sido más enriquecedora y profunda, pero esa limitación constituye precisamente la invitación que deseo extender a quien opte por indagar acerca de nuestra formación docente permanente, que abra sus propias dimensiones no programadas ni programables para autorizarse a hallar, en este aquí y ahora, nuevos sentidos y mediaciones para la formación en toda su extensión, complejidad y hondura que posibiliten verdaderamente VIVIR el oficio.

Referencias Bibliográficas

Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 249-264. Disponible en https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf

Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación.* Buenos Aires: Paidós.

Anderson, G. (2018). Privatizando subjetividades: resistiendo el «nuevo profesionalismo». En C. Ruiz, L. Reyes, & F. Herrera, *Privatización de lo público en el sistema escolar.chile y la agenda global de la educación* (págs. 101-116). Santiago de Chile: LOM.

Andruetto, M. (24 de Octubre de 2014). Elogio de la dificultad. Conferencia de María Teresa Andruetto. (UNPSJB, Ed.) Comodoro Rivadavia, Argentina. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=6H8Bq_TdNZw&ab_channel=Entrecomillas

Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio, & G. Diker, *Educar: ese acto político* (págs. 173-182). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Antelo, E. (2015). *Pedagogías Silvestres. Los caminos de la formación.* Goya: Arandú.

Anzaldúa, G. (2004). Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan. En B. Hooks, K.-K. Bhavnani, M. Coulson, & A. Levins (y otras), *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (págs. 71-80). Madrid: Traficantes de Sueños.

Appadurai , A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización.* Buenos Aires: TRILCE - FCE.

Araujo (edt), K. (2021). *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno.* Santiago de Chile: USACH.

Araujo, K. (2021). Desmesuras, desencantos, irritaciones y desapegos. En K. Araujo (edt.), *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno* (págs. 15-36). Santiago de Chile: USACH.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona: Península.

Arévalo, A. (2013). La experiencia de sí como investigadora. En J. Contreras, & N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa* (págs. 188-198). Madrid: Morata.

Argnani, A. (2020). Relatos de experiencias pedagógicas en la formación de docentes para la educación primaria: propuestas, desafíos y tensiones desde un estudio de caso. *Revista da FAEEBA*, 309-325. Disponible en https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8998

Arias , A., & Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 171-181. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf

Asensio, J. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador).* Barcelona: Graó.

Assaél, J., Albornoz, N., & Caro , M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 83-90. Disponible en https://www.redalyc.org/journal/4496/449657590009/449657590009.pdf

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia.

Ávalos, B. (1996). El MECE-Media: una experiencia innovadora. Transcripción dictada en la Universidad Católica Blas Cañas. *Foro Educacional*, 65-75. Disponible en http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/revista1_old/index/assoc/HASHd2fd.dir/El%20mece%20media.pdf

Ávalos, B. (2003). Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile. *Material de apoyo para la Conferencia "Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño" San Jose, Costa Rica, 28 – 30 junio de 1999* (págs. 1-36). Santiago de Chile: MINEDUC. Disponible en https://issuu.com/idb_publications/docs/working_es_9147

Ávalos, B. (2018). (10.ª) Conferencia Online: Desarrollo profesional de los docentes, lo que los directivos deben saber. (C. Chile, Entrevistador). Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=81v7x8oO9Ew&ab_channel=CedleChile

Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista española de pedagogía*, 119-144. Disponible en https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/01/248-007.pdf

Ayala-Carabajo, R. (2017). *Retorno a lo esencial. Fenomenología hermenéutica aplicada desde el enfoque de Max Van Manen.* Sevilla: Caligrama.

Ball, S., & Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar V Congreso Mundial.* Bruselas: Universidad de Londres. Disponible en https://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf

Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo.* Barcelona: Herder.

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación.* Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Beca, C. (2014). La profesión docente en Chile y el debate sobre una nueva carrera profesional. *Revista Docencia*, 4-17. Disponible en http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_54.pdf

Beca, C. (2017). Desarrollo del CPEIP en el periodo 2000 – 2010. Presentación de Carlos Eugenio Beca, director del CPEIP entre los años 2000-2010. *Seminario 50 años CPEIP.* Santiago de Chile: CPEIP. Consultado en https://www.cpeip.cl/cebeca-aniversario/

Becerra, D. (28 de Octubre de 2014). Los peces que no sabían qué era el agua. *Mundo obrero*. Consultado en https://mundoobrero.es/2014/10/28/los-peces-que-no-sabian-que-era-el-agua/

Bellei, C. (. (2010). *Asistencia Técnica Educativa en Chile:¿Aporte al Mejoramiento Escolar?* Santiago de Chile: Ocho Libros.

Bellei, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. *Perspectiva Educacional*, 31-67. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328169003.pdf

Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena.* Santiago de Chile: LOM.

Benjamin, W. (2010). *El Narrador.* Santiago de Chile: Metales pesados.

Berger, J. (2016). *Modos de ver.* Barcelona: GG.

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto.* España: SM.

Biesta, G. (2019). ¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta. *Pedagogía y saberes*, 63-74. Disponible en http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-63.pdf

Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En A. Piussi, & A. Mañeru , *Educación, nombre común femenino* (págs. 158-183). Barcelona: Octaedro.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades.* Madrid: La Muralla.

Bortoft, H. (2020). *La naturaleza como totalidad. La visión cinetífica de Goethe.* Girona: Atalanta.

Bravo, J., & Elizondo, M. (2022). Síndrome de burnout en profesores/as durante la pandemiapor COVID-19 en Chile. *Revista Educación las Américas*, (págs. 1-14). Disponible en https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/196/281

Cabnal, L. (2017). Feminismo comunitario de Iximulew-Guatemala. Diálogos con Lorena Cabnal. En C. Korol (Comp.), *Educación popular, pedagogía feminista y diálogo de saberes* (págs. 297-320). Buenos Aires: América Libre.

Candia, S. (2018). Análisis de las demandas y organizaciones docentes a la luz de tres reformas educativas críticas en Chile durante los siglos XX y XXI. *Cuadernos chilenos de historia de la educación*, 126-153. Disponible en https://historiadelaeducacion.cl/?journal=home&page=article&op=view&path%5B%5D=70

Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 117-128. Disponible en https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000200012

Caramés, M. (2006). Un rato al sol: el tiempo en la relación. En A. Piussi, & A. Mañeru, *Educación, nombre común femenino* (págs. 114-133). Barcelona: Octaedro.

Caramés, M. (2013). Investigar en educación: Un espacio posible y sobre todo imposible. En J. Contreras, & N. Pérez de Lara (Coords.), *Investigar la experiencia educativa* (págs. 199-210). Madrid: Morata.

Carson, R. (2012). *El sentido del asombro.* Madrid: Encuentro.

Carson, R. (2016). *Primavera silenciosa.* Barcelona: Crítica.

Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, 131-164. Disponible en https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652011000200005

Clément, G. (2018). *Manifiesto del Tercer paisaje.* Barcelona: GG.

Clément, G. (2022). *Elogio de las vagabundas Hierbas, árboles y flores a la conquista del mundo.* Barcelona: GG.

Colén, M., & Jarauta, B. (2010). *Tendencias de la formación permanente del profesorado.* Barcelona: ICE UB, HORSORI y FODIP.

Colomina, R. y Méndez, C. (2011). Un modelo de formación permanente en centros para la mejora de las competencias inclusivas en educación infantil. En *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona, Universidad de Barcelona (ICE). Documento electrónico disponible en http://www.ub.edu/congresice/actes/7_rev.pdf

Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, M. Connelly, J. Clandinin, y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 11-59). Barcelona: Laertes.

Contreras, J. (2013). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras, & N. Pérez de Larar, *Investigar la experiencia educativa* (págs. 241-271). Barcelona: Ediciones Morata.

Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras, & N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (págs. 21-86). Madrid: Morata.

Contreras, J., & Quiles, E. (2017). Introducción. Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En J. Contreras (Coord.), *Enseñar tejiendo relaciones* (págs. 17-31). Madrid: Morata.

Córdova, M. (2013). Comunidades de Práctica como estrategia de formación docente para el fortalecimiento de los estudios generales: el caso del INTEC. En *V Simposio Internacional de Estudios Generales.* Universidad de Puerto Rico. Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG). Documento electrónico disponible en http://www.rideg.org/wp-content/uploads/2014/04/Comunidades-de-Pr%C3%A1ctica-como-estrategia-de-formaci%C3%B3n-docente-para-el-fortalecimiento-de-los-estudios-generales-el-caso-del-INTEC.pdf

Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia.* Barcelona: Paidós.

Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

CPEIP. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza.* Santiago de Chile: MINEDUC.

CPEIP. (2020). *Evaluación Docente*. Recuperado el 12 de mayo de 2022, de https://www.cpeip.cl/evaluacion-docente/

CPEIP. (2020). *Sistema de Desarrollo Docente: Información sobre el incremento del tiempo no lectivo, uso y asignación*. Obtenido de https://www.cpeip.cl/informativo-respecto-al-incremento-del-tiempo-no-lectivo-que-establece-la-ley-20-903-uso-y-asignacion/

CPEIP. (2021). *Estándares para la profesión docente. Marco para la Buena Enseñanza.* Santiago de Chile: MINEDUC.

Curumilla, R. y Gimeno, X. (2007). El dispositivo grupal como instrumento para la formación de docentes. En Colén, M.T.; Imbernon, F. (coords.) *I Congreso Internacional Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Documento electrónico disponible en http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/122102

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil: perspectivas posmodernas.* Barcelona: Grao.

Dávila, P. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la

formación docente. *Revista Educación y Pedagogía*, 145-155. Disponible en https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14028

Dávila, P. (2014). *Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas. Tesis de Maestría.* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Disponible en http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4275/uba_ffyl_t_2014_901758.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dávila, X., & Maturana, H. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración.* Santiago de Chile: Planeta Chilena S.A.

del Castillo, R. (2020). *Filósofos de paseo.* Madrid: Turner.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación.Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 695-710.

Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Devetach, L. (2022). *La construcción del camino lector.* Córdova-Argentina: Comunicarte.

Díaz, M. (2014). La formación permanente del profesorado: análisis y sentido. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 23, pp. 53-62. Disponible en https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/14023/1/0235347_00023_0006.pdf

Díez, M. (2007). *Mi escuela sabe a naranja: estar y ser en la escuela infantil.* Barcelona: Grao .

Díez, M. (2011). *Los pendientes de la maestra. O cómo piensa una maestra en los niños, las escuelas, las familias y la sociedad de hoy.* Barcelona: GRAO.

Diotima (2002). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana.* Barcelona: Icaria.

Diyar, Z. (2017). Jineolojî, la ciencia de las mujeres. En C. Korol (Comp.), *Educación popular, pedagogía feminista y diálogo de saberes* (págs. 161-184). Buenos Aires: América Libre.

Duschatzky, S. (28 de Octubre de 2013). Encuentro sobre Pedagogías Contextos vulnerables y educación Mg Silvia Duschatzky. *Grupo Educativo Marin.* Argentina. Consultado en https://www.youtube.com/watch?v=KMb7w1m_HXk&ab_channel=grupoeducativomarin

Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela.* Buenos Aires: Paidós.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós.

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, M. R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona: Grao.

Escudero, J.M. (2009). Comunidades Docentes de Aprendizaje, Formación del Profesorado y Mejora de la Educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, pp. 7-31 Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048583

Esteve, J. (1995). *El malestar docente.* Madrid: Paidós.

Falabella, A. (2018). La seducción por la hipervigilancia: el caso de la educación escolar chilena (1973 a 2011). En C. Ruiz, L. Reyes, & F. Herrera, *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (págs. 163-187). Santiago de Chile: LOM.

Fardella, C., & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicologia & Sociedade*, 68-79. Disponible en https://www.scielo.br/j/psoc/a/hbSYnTbyNfzxcWT3FpXrL5G/?lang=es&format=pdf

Fernández, C., García, O., & Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda.* Madrid: Akal.

Fernández-Núñez, L. (2015). Cómo aplicar el análisis narrativo temático al análisis de narrativas escritas en entornos online. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 92-106. Consultado en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4990076

Ferrada, D., & Villena, A. (2005). La construcción de significados pedagógicos en los Grupos Profesionales de Trabajo. *Estudios Pedagógicos*, 7-25. Disponible en https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200001

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Barcelona-Buenos Aires-México : Paidós.

Fiabane, F. (2009). *"El mejoramiento continuo en las escuelas, articulación entre los establecimientos educacionales y asistencia técnica externa: un estudio de casos exitosos".* Santiago de Chile: Proyecto FONIDE, MINEDUC. Disponible en https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17897/E08-0070.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Flecha, R., & Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje.* Sevilla: Fundación Ecoem.

Freinet, E. (1981). *La escuela Freinet. Los niños en un medio natural.* Barcelona: Laia, S.A.

Freire, P. (2014). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reiventarse en cada momento de la historia.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas.* Buenos Aires: sigloxxi.

Freire, P. (2018). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Frías, P., & Garcés, M. (2019). El malestar "prendió": reflexiones sobre las experiencias de trabajo de las y los jóvenes en Chile. En K. Araujo (edt), *Hilos tensados. Para leer el octibre chileno* (págs. 127-148). Santiago de Chile: USACH.

Gabarini, P. (2017). *Enseñar a enseñar en las aulas universitarias. Experiencia y saber en dos profesoras de formación del profesorado.* Barcelona: Universidad de Barcelona (Tesis Doctoral). Consultada en https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/119283/1/PAG_TESIS.pdf

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Garcés, M. (2020). *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla.* BArcelona: Galaxia Gutenberg.

Giannini, H. (1987). *La "reflexión" cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia* . Santiago de Chile: Universitaria.

Goethe, J. (2019). *Teoría de la naturaleza.* (EPUB): Greenbooks.

González, C., & Bellei, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. *Perspectiva Educacional*, 31-67. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328169003.pdf

Gordon, E., McKibbin, K., Vasudevan, L., & Vinz, R. (2007). Writing out of the Unexpected: Narrative Inquiry and the Weight of Small Moments. *English Education*, 326-351. Disponible en https://www.jstor.org/stable/40173261

Guardans, T. (2009). *La verdad del silencio: Por los caminos del asombro.* Barcelona: Herder.

Graham, R. (1995). Historias de la enseñanza como tragedia y novela. Cuando la experiencia se convirte en texto. En H. McEwan, & K. Egan (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 274-294). Buenos Aires: Amorrortu.

Guilherme Augusburger , L., & Larrosa, J. (2020). Afinidades Electivas. En J. Larrosa, K. Rechia, & C. Jaques (Eds.), *Elogio del profesor* (págs. 221-246). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Han, B.-C. (2021). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse.* Barcelona: Herder.

Han, B.-C. (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad.* Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial - Taurus.

Hang, B., & Muñoz, A. (2019). Prólogo. En B. Hang, & A. (. Muñoz, *El tiempo es lo único que tenemos. Actualidad de las artes performativas* (págs. 11-24). Buenos Aires: Caja Negra.

Hanisch, C. (2016). *Lo personal es político.* Santiago de Chile: Feministas Lúcidas.

Harrell , R., & Tickell, J. (Dirección). (2020). *Besa el suelo (Kiss the ground)* [Película].

Hernando, A., Arrimadas, I. y Bautista, J. M. (2011). Nuevas perspectivas en la formación permanente del profesorado dentro de comunidades de aprendizaje. Presentación de una herramienta para la generación de un proyecto de formación entre varios centros. En *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona, Universidad de Barcelona (ICE). Documento electrónico disponible en http://www.ub.edu/congresice/actes/7_rev.pdf

Herrera, F. (2018). La efectividad escolar en las políticas educativas de la posdictadura. En C. Ruiz, L. Reyes, & F. Herrea (edts.), *Privatización de lo público en el sistema escolar* (págs. 189-207). Santiago de Chile: LOM.

Herrero, Y. (2011). Propuestas ecofeministas para un sistema cargado de deudas. *Revista de Economía Crítica*, 30-54. Disponible en https://revistaeconomiacritica.org/index.php/rec/article/view/521

Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de economía crítica*, 278-307. Disponible en https://revistaeconomiacritica.org/index.php/rec/article/view/334

Herrero, Y. (2016). Con los ojos abiertos. Una mirada para cambiar de disco. *Éxodo*, http://yayoflautasmadrid.org/con-los-ojos-abiertos-una-mirada-para-cambiar-de-disco/

Herrero, Y. (2022). *Educar para la sostenibilidad de la vida: Una mirada ecofeminista a la educación.* Barcelona: Octaedro.

Herrero, Y., Pascual, M., González Reyes, M., & Gascó, E. (2019). *La vida en el centro. Voces y relatos ecofeministas.* Madrid: Libros en acción.

Hizmeri, J. (2016). *Otro modo de estar en la relación educativa. La investigación del movimiento de autorreforma italiana de la escuela como una experiencia de transformación personal.* Barcelona: Universidad de Barcelona [Tesis Doctoral]. Disponible en https://www.tesisenred.net/handle/10803/387818

hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico.* Barcelona: Rayo Verde Editorial.

Hormazábal, R. (2016). *La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar Historia en Bachillerato.* [Tesis Doctoral]. Barcelona: UB. Disponible en https://www.tesisenred.net/handle/10803/393950

Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steev, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 33-74. Disponible en https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981

Imbernón, F. (2013). *10 ideas claves. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* Barcelona: Graó.

Jara, O. (2012). Sistematización de expereincias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, 56-70. Disponible en http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf

Jara, O. (2015). "La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador". Entrevista a Oscar Jara Holliday. *Docencia*, 33-39. Disponible en https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/06/Entrevista-Oscar-Jara-Revista-Docencia.pdf

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias:práctica y teoría para otros mundos posibles.* Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. Disponible en https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf

Jordán, J., & Méndez, J. (2017). Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos tras el visionado de películas pedagógicamente valiosas. *Estudios sobre educación*, 103-126. Disponible en https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/5945

Kaplan, A. (2015). *Artistas de lo invisible.* Buenos Aires: Antroposófica.

Kawase, N. (Dirección). (2015). *Una pastelería en Tokio* [Película].

Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), pp. 65-83. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf

Kushner, S. (2009). Prólogo. Recuperar lo personal. En J. Rivas , & D. Herrera, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (págs. 9-16). Barcelona: Octaedro. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/274897995_Voz_y_educacion_La_narrativa_como_enfoque_de_interpretacion_de_la_realidad

Kushner, S. (18 de Noviembre de 2020). Buscando alternativas: Caminos para otra investigación educativa (Sesión 1) | EDULLAB. Consultado en https://www.youtube.com/watch?v=3t7SdINLK1w&ab_channel=EDULLABULL

La Parra, P. (2018). Memoria. En VV.AA., *Humanidades en Acción. Un proyecto dirigido por Marina Garcés* (págs. 161-169). Barcelona: Rayo Verde.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.

Larrosa, J. (2012). Algunas citas sobre la educación y las ganas de vivir (Para el aprendiz eterno, a modo de prólogo). En F. Bárcena, *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir* (págs. 7-32). Buenos aires: Miño y Dávila.

Larrosa, J. (2013). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenaguajes de la experiencia. En J. Contreras, & N. Pérez de Lara (Coords.), *Investigar la experiencia educativa* (págs. 87-116). Madrid: Morata.

Larrosa, J. (2017). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Larrosa, J. (2020). Aprender/Estudiar una lengua. En F. Bárcena, M. Valerio López, & Larrosa, Jorge (orgs.), *Elogio del estudio* (págs. 69-98). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar osbre el oficio.* Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2020). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor.* Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J., & Rechia, K. (2019). *P de profesor.* Buenos Aires: Noveduc.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública.* Barcelona: Paidós.

Laval, C. (2018). La escuela neoliberal. En C. Ruiz, L. Reyes, & F. Herrera (edts.), *Privatizción de lo público en el sistema escolar* (págs. 19-34). Santiago de Chile: LOM.

Levins, A. (2004). Intelectual orgánica certificada. En h. bell, A. Brah, C. Sandoval, & G. Anzaldúa, *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (págs. 63-70). Madrid: Traficantes de sueños.

Lizasoain, L.; Bereziartua, J. y Bartau, I. (2016) la formación permanente del profesorado en centros educativos de alta eficacia. *Bordón. Revista de Pedagogía,* 68 (2), pp. 199-218. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422168

Longobardi, G. (2002). Emociones en el aula. Una cuestión de gracia. En Diotima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (págs. 51-59). Barcelona: Icaria.

López, A. (2006). Hacerse mediación viva. En A. Piussi, & A. Mañeru, *Educación, nombre común femenino* (págs. 134-157). Barcelona: Octaedro.

López, A. (2013). Un movimiento interior de vida. En J. Contreras, & N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa* (págs. 211-224). Madrid: Morata.

López, E. y Pérez, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 6* (12), 32-42. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/269167200_Formacion_permanente_del_profesorado_y_practica_docente_intercultural

López, S. (2018). *Esencias. Diseño de espacios educativos. Aprendizaje y creatividad.* Zaragoza: Luis Vives.

Louv, R. (2013). *Volver a la naturaleza. El valor del mundo natural para recuperar la salud individual y comunitaria.* Barcelona: RBA.

Maillard, C. (2017). *La razón estética.* Barcelona: Galaxia Gutemberg.

Maillard, C. (27 de Octubre de 2021). Chantal Maillard. El sentido del dolor. *Centro Cultural La Malagueta.* Consultado en https://www.youtube.com/watch?v=x-QnU812emo&ab_channel=CentroCulturalLaMalagueta

Manenti, E. (2002). Pensar haciendo. La Casa del Po. En Diotima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (págs. 162-175). Barcelona: Icaria.

Manrique, M. (2012). La formación transforma. El caso de una madre cuidadora. *Educere*, 171-186. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538017.pdf

Manrique, M. (2022). La Identidad Profesional Docente y el Desafío de la Transformación al Interior de una Institución Educativa. *Studies in Multidisciplinary Review*, 14-33. Disponible en https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/smr/article/view/490/563

Manrique, M., & Mazza, D. (2014). I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. *Subjetividad: transformación y permanencia. Análisis de un proceso de formación* (págs. 1-17). Tandil, Argentina: NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA. Disponible en https://ridaa.unicen.edu.ar:8443/server/api/core/bitstreams/c289df42-9713-4ba8-b2f4-ec10392493bb/content

Manzanares, A. y Galván-Bovaira, M. J. (2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación,* 431-455. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-formacion-permanente-del-profesorado-de-educacion-infantil-y-primaria-a-traves-de-los-centros-de-profesores-un-modelo-de-evaluacion--in-service-education-of-preschool-and-primary-school-teachers-in-teacher-centres-an-evaluation-model/educacion/15356

Mañeru Méndez, A. (2006). Sosiego y placer en la educación. En A. Piussi, & A. Mañeru Méndez, *Educación, nomnre común femenino* (págs. 66-76). Barcelona: Octaedro.

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente.* Madrid: Narcea.

Margulis, L. (2021). *El planeta simbiótico.* Valle del Maipo: Micelio.

Martín-Alonso, D. (2020). *El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curriluar.* [Tesis doctoral] Málaga: Universidad de Málaga. Disponible en https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/19311

Matamala, D. (2019). *La ciudad de la furia.* Santiago de Chile: Catalonia.

Maturana, H. (2021a). *El sentido de lo humano.* Santiago de Chile: Paidós.

Maturana, H. (2021b). *Transformación en la convivencia.* Santiago de Chile: Paidós.

Maturana, H. (2021c). *Emociones y lenguaje en educación y política.* Santiago de Chile: Paidós.

Maturana, H. (2022). *La objetividad.* Santiago de Chile: Paidós.

Mayol, A. (2019). *Big Bang. Estallido Social 2019. Modelo derrumbado - sociedad rota - política inútil.* Santiago de Chile: Catalonia.

Mazza, D. (7 de Septiembre de 2019). Cuando enferman las instituciones. P*ressReader*, págs. 75-80. Consultado en https://www.pressreader.com/argentina/noticias/20190907/281616717054317

McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En K. E. Hunter McEwan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 236-259). Buenos Aires : Amorrortu editores.

McEwan, H., & Egan (Comps.), K. (1998). Introducción. En H. McEwan, & K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 9-21). Buenos Aires: Amorrortu.

Medrano, P. (2013). *"El mercado de la Asistencia Técnica Educativa, su aporte en el logro de los objetivos de la Ley de Subvención Escolar Preferencial".* Santiago de Chile: Proyecto FONIDE. Disponible en https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4434

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador.* Barcelona: Laertes.

Mèlich, J.-C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Mèlich, J.-C. (2009). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). En C. Skliar, & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 79-95). Rosario: Homo Sapiens.

Mèlich, J.-C. (20 de diciembre de 2019). La sabiduría de lo incierto. Joan-Carles Mèlich. Barcelona, *Audiovisuals Fac. Ciències de l'Educació UAB*. Consultado en https://www.youtube.com/watch?v=Y0Resy99x2w&ab_channel=AudiovisualsFac.Ci%C3%A8nciesdel%27Educaci%C3%B3UAB

Méndez, A. y Martínez, D. (2016). El efecto de la tutorización en el proceso de la formación permanente del profesorado: estudio de caso longitudinal en educación deportiva.

Ágora para la EF y el Deporte, 18 (2), pp. 133-150. Recuperado de http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2016/08/agora_18_2c_mendez_et_martinez.pdf

Migliavacca, F. (2002). Emociones en el aula. Dejarse tocar. En Diotima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (págs. 60-71). Barcelona: Icaria.

MINEDUC. (1991). *Orientaciones básicas, objetivos y componentes del programa MECE.* Santiago de Chile: MECE. Disponible en http://fundacionaylwin.cl/wp-content/uploads/2022/03/12.-ORIENTACIONES-BASICAS-OBETIVOS...-MECE.pdf

MINEDUC. (1997). *LEY 19532. Crea el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y dicta normas para su aplicación.* Santiago de Chile: MINEDUC. Consultada en https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=76753

MINEDUC. (2008). *LEY 20248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial.* Santiago de Chile. Consultada en https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001

MINEDUC. (2011). *Ley 20529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización.* Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional. Consultada en https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635&idParte=9173238&idVersion=2019-04-25

MINEDUC. (2011). *LEY 20550. Modifica la LEY Nº 20.248, De Subvención Escolar Preferencial.* Consultada en https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030934

MINEDUC. (2015). *Ley 20845. De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.* Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional. Consultada en https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172

MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.* Santiago de Chile: CPEIP. Disponible en https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2239

MINEDUC. (2016). *LEY 20903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas.* Consultada en https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343

MINEDUC. (2016). *Plan de aseguramiento de la calidad escolar 2016-2019.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/442

MINEDUC. (2018). *Bases curriculares Primero a Sexto Básico.* Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Disponible en https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2342?show=full

MINEDUC. (2018). *Tres experiencias educativas. Un aporte para la reflexión curricular.* Santigao de Chile: División de Educación General. Disponible en https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14518

MINEDUC. (2019). *Caminatas Pedagógicas. Serie Retroalimentación de Prácticas Pedagógicas.* Santiago de Chile: CPEIP. Disponible en https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/11/Caminatas-pedago%CC%81gicas2019.pdf

MINEDUC. (2021). *Apuntes. Variación de la matrícula Oficial 2020.* Santiago de Chile: Centro de Estudios Mineduc (CEM). Disponible en https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-12_2021.pdf

MINEDUC. (2022). *Ley n. 20.370. Establece la Ley General de Educación - LGE (incluidas últimas modificaciones).* Satiago de Chile: BCN. Consultada en https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

MINEDUC Argentina. (15 de Febrero de 2022). Jornadas Libros para Aprender. Mesa V: "Libros, esucela y literatura. *MINEDUC Argentina*. Buenos Aires, Argentina. Consultado en https://www.youtube.com/watch?v=HE9PcUDvkrw&ab_channel=MinisteriodeEducaci%C3%B3n

Mistral , G. (1979). Palabras a los maestros. En G. Mistral, *Magisterio y niño* (págs. 37-38). Santiago de Chile: Andrés Bello.

Mistral, G. (1979). Llamado por el niño. En G. Mistral, *Magisterio y niño* (págs. 71-72). Santiago de Chile: Andrés Bello.

Mistral, G. (2017). El maestro es el Herodes de la imaginación. En G. Mistral, *Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico.* (págs. 31-38). Valparaíso: UV de la Universidad de Valparaíso.

Mistral, G. (2017). El oficio lateral. En G. Mistral, *Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico* (págs. 75-82). Valparaíso: Editorial UV de la universidad de Valparaíso.

Mistral, G. (2017). La educación:sugestión de inferioridad. En G. Mistral, *Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico* (pág. 39). Valparaíso: Editorial UV de la Universdidad de Valparaíso).

Mistral, G. (2017). La enseñanza, una de las más altas poesías. En G. Mistral, *Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico.* (págs. 65-69). Valparaíso: UV de la Universidad de Valparaíso.

Mistral, G. (2017). *Pasión de Enseñar. Pensamiento Pedagógico.* Valparaíso: UV.

Mistral, G. (2017). Pensamientos Pedagógicos. En G. Mistral, *Pasión de Enseñar. Pensamiento Pedagógico* (págs. 25-27). Valparaíso: UV.

Mistral, G. (2018). Sobre el oficio. En G. Mistral, *Pasión de enseñar. Pensamiento Pedagógico* (págs. 63-64). Valparaíso: UV.

Mistral, G. (2021). *Poema de Chile.* Santiago de Chile: La Pollera Ediciones.

Molina, C. (2012). *El management no es como lo pintan: esbozo de hipótesis sobre algunas condiciones que posibilitaron la emergencia del modo de ser management.* Cali: Editorial Bonaventuriana. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/1053/105329737020.pdf

Molina, C., Arenas, J., Hernández, R., Libreros, S., & Salas, L. (2015). *Management: emergencia del alto director para los servicios educativos.* Cali: Universidad de San Buenaventura. Disponible en https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/0e0bd509-99e8-4296-b7cb-ff2e1e6a646e

Montenegro, C. (2015). *Del saber de las mujeres machi al saber docente. Una investigación biográfico-narrativa.* [Tesis Doctoral] Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en https://www.tdx.cat/handle/10803/309130

Montero, R. (2003). *La loca de la casa.* Buenos Aires: Alfaguara.

Montero, R. (2022). *La ridícula idea de no volver a verte.* Buenos Aires: Booket.

Montoya, M. (2006). Ser en confianza. En A. Piussi, & A. Mañeru Méndez (coords.), *Educación, nombre común femenino* (págs. 85-113). Barcelona: Octaedro.

Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación.* Barcelona: Paidós.

Mortari, L. (2002). Pensar haciendo. Tras las huellas de un saber. En Diotima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (págs. 153-162). Barcelona: Icaria.

Mortari, L. (2019). *Filosofía del cuidado.* Concepción: Editorial Universidad del Desarrollo.

Mortari, L. (2022). *Cuidarse. Una ética de la delicadeza.* Madrid: Encuentro.

Muñoz, O. (2019). *Levantamiento de necesidades para formación en servicio: una mirada docente.* [Tesis Magíster] Santiago de Chile: Universidad alberto Hurtado. Disponible en https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/24554

Muraro, L. (2002). Prefacio. En Diotima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (págs. 9-12). Barcelona: Icaria.

Normand, R. (2018). Elección de escuelas y privatización de la educación pública. la circulación internacional de una política neoliberal y sus modalidades de transferencia en Europa. En C. Ruiz, L. Reyes, & F. Herrera, *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (págs. 59-73). Santiago de Chile: LOM.

Olave, J., Montoya, C., & Sierralta-Landaeta, E. (2021). Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. *Revista CS*, 167 -187. Disponible en https://www.redalyc.org/journal/4763/476370253007/html/

OLCA, & CGCGA. (2016). *Dimensión socioambiental de los conflictos territoriales en Chile.* Santiago de Chile: Quimantú. Disponible en https://www.u-cursos.cl/inap/2016/1/ELE762/1/material_docente/bajar?id_material=1441657

Oliva, M. (2017). Arquitectura de la Política Educativa Chilena (1990-2014): el currículum, lugar de la metáfora. *Revista Brasileira de Educação*, 405-428. Disponible en https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v4FVBCtMPjnMVGL4xjddSCC/abstract/?lang=es

Oliva, M., & Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: Bases Curriculares de Chile. *Cadernos CEDES*, 301-318. Disponible en https://www.scielo.br/j/ccedes/a/v3zmFNsBJbBXxjtXthjwG6t/

Ordine, N. (2018). *Una escuela para la vida.* Valparaíso: Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.

Ovando Cura, V., & Falabella, A. (2021). Hombres de cotona verde: Trayectorias formativas y profesionales de educadores de educación inicial. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 149-163. Disponible en https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622021000300149&script=sci_abstract

Pallasmaa, J. (2014). *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura.* Barcelona: GG.

Pallasmaa, J. (2018). *Esencias.* Barcelona: GG.

Pallasmaa, J. (2019). *Tocando el mundo.* Madrid-Barcelona: Asimétricas-UPC.

Pallasmaa, J. (2020). *Animales arquitectos.* Barcelona: GG.

Palma, S. (21 de Enero de 2022). Los colegios del gabinete de Boric: Saint George's el que más se repite y solo cinco egresaron de establecimientos públicos. *The Clinic*. Consultado en https://www.theclinic.cl/2022/01/21/los-colegios-del-gabinete-de-boric-saint-georges-el-que-mas-se-repite-y-solo-cinco-egresaron-de-establecimientos-publicos/

Pennac, D. (2008). *Mal de la escuela.* Barcelona: Mondadori.

Pennac, D. (2011). *Como una novela.* Barcelona: Anagrama.

Perales, V. (2019). La práctica del dibujo desde la cosmosis. En J. Albelda, C. Sgaramela, & J. Parreño, *La práctica del dibujo desde la cosmosis* (págs. 111-114). Valencia: Universitat Politècnica de València. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/334737111_La_practica_del_dibujo_desde_la_cosmosis

Petit, M. (2011). *Nuevos Acercamientos a los Jóvenes y la Lectura.* Santiago de Chile: Fondo de la Cultura Económica.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Esperiencias actuales de transmisión cultural.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* Ciudad de México: Fondo de la Cultura Económica.

Piussi, A.M., A. Mañeru (2006). *Educación, nombre común femenino.* Barcelona: Octaedro.

Quiles, E. (2016). *Cuidar la relación. El sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa.* [Tesis Doctoral] Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en https://www.tdx.cat/handle/10803/393960

Quintero, J., Miranda, C., & Rivero , P. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 18 (2)*, 1-29. Disponible en https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032018000200353

Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponible en https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/usos_de_las_narrativas_epistemologias_y_metodologias_aportes_para_la_investigacion.pdf

Rabasa, B., Figueiredo-Ferraz , H., Gil-Monte, P., & Llorca-Pellicer, M. (2016). El papel de la culpa en la relación entre el síndrome de quemarse por el trabajo y la inclinación al absentismo de profesores de Enseñanza Secundaria. *Revista de psicodidáctica*, 103-119. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5295481

Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo.* Barcelona: Hipatia.

Reis, P. (2012). El potencial educativo e investigativo de las narrativas. En P. Reis, & N. Climent (Coords.), *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional* (págs. 22-30). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=508946

Ricoeur, P. (1997). Epílogo. Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Cuaderno Gris. Época III*, 479-495. Disponible en https://repositorio.uam.es/handle/10486/225

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad.* Barcelona: Paidós.

Ricoeur, P. (2006). La Vida: un relato en busca de narrador. *Ágora : Papeles de Filosofía*, 9-22. Disponible en https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1

Ripamonti, P. (6 de Mayo de 2022). Seminario Internacional. Conferencia Dra. Paula Ripamonti. "Investigación narrativa y autobiográfica en el campo pedagógico". En D. F. BUAP. Argentina: Facultad de filosofía y Letras-UNAM. Consultado en

https://www.youtube.com/watch?v=0tCboAYeo40&t=21s&ab_channel=SIIE_GIDDET_BUAP

Ritscher, P. (2006). *El jardín de los secretos.* Barcelona: Octaedro

Rodríguez, N. (2009). Asesoramiento en Aula: Hacia un modelo de mejora profesional de docentes. *Revista de Pedagogía,* 30 (86), pp. 135-160. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65911663007

Rodríguez, T., & del Olmo, G. (2006). En contacto con el cuerpo. En A. Piussi, & A. Mañeru, *Educación, nombre común femenino* (págs. 76-84). Barcelona: Octaedro.

Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 261-279. Disponible en https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000500015&script=sci_abstract

Ruiz, C., Reyes, L., & Herrera, F. (2018). Presentación. En C. Ruiz, L. Reyes, & F. Herrera, *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (págs. 9-17). Santiago de Chile: LOM.

Saborío Morales, L., & Hidalgo Murillo, L. (2015). Síndrome de Burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 119-124. Disponible en https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-00152015000100014&script=sci_abstract&tlng=es#:~:text=Su%20definici%C3%B3n%20no%20se%20encuentra,la%20disminuci%C3%B3n%20del%20desempe%C3%B1o%20personal.

Sánchez, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su Funcionamiento.* [Tesis Doctoral] Barcelona: UAB. Disponible https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5059/ssd1de1.pdf

Sánchez-Escalonilla, A. (2004). *Estrategias de guión cinematográfico.* Barcelona: Ariel.

Santos Guerra, M. (2013). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar.* Barcelona: Grao.

Schöngut, N., & Pujol, J. (2015). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *Forum Qualitative Social Research*, s.p. Disponible en https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2207/3810

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

Sepúlveda, P. (3 de Diciembre de 2020). Apenas 49 hombres en el país son educadores de párvulos: U. de Chile y colectivo "Cotonas Verdes" buscan eliminar estereotipo de que solo las mujeres cuidan. *La Tercera*, pág. s.p. Consultada en https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/apenas-49-hombres-en-el-pais-son-educadores-de-parvulos-u-de-chile-y-colectivo-cotonas-verdes-buscan-eliminar-estereotipo-de-que-solo-las-mujeres-cuidan/6VGGHMIFIZH7XIF3GKN2UUQBKI/

Shiva, V. (2008). *Los monocultivos de la mente.* Monterrey: Fineo.

Sierra-Nieto, J. (2013). *La Secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar.* [Tesis Doctoral] Málaga: Universidad de Málaga. Disponible en https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739

Simons, M., & Masschelein, J. (2008). Sobre el precio de la investigación pedagógica. En J. Masschelein, & M. Simons, *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (págs. 129-145). Barcelona: Laertes.

Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *PSYKHE*, 35-46. Disponible en https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200004

Skliar, C. (2010). Del estar-juntos en educación y de los artificios de la convivencia. *REU-Revista de Estudios Universitarios, 36*(1), 145-156. Disponible en http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/468.

Skliar, C. (2011). Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación. *VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa . Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. La Antigua, Guatemala, 5 al 9 de octubre de 2009* (págs. 117-132). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de España-OREALC/UNESCO Santiago. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193130

Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias.* Buenos Aires-Barcelona: Noveduc-Graó.

Solnit, R. (2020). *Una guía sobre el arte de perderse.* Madrid: Capitán Swing.

Soto, Á., & Fardella, C. (2021). Del yo al nosotros: el emplazamiento colectivo a las subjetividades neoliberales. En K. Araujo, *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno* (págs. 243-270). Santiago de Chile: LOM.

Souto, M. (30 de Diciembre de 2014). Conferencia "Identidad y reflexión profesional en la formación permanente del profesorado". Día 3 - Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. *Canal Untref*. Consultado en https://www.youtube.com/watch?v=oKhtKBCU3VI&ab_channel=canaluntref

Souto, M. (2016). *Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente.* Mendoza: Homo Sapiens.

Stecher, A., & Sisto, V. (2021). Trabajo y precarización laboral en el Chile neoliberal. Apuntes para comprender el estallido social de octubre 2019. En K. Araujo (edt.), *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno* (págs. 37-82). Santiago de Chile: USACH.

Stuardo, M. (2017). *Asesoramiento a centros educativos para la justicia social.* [Tesis Doctoral] Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en https://repositorio.uam.es/handle/10486/681388

Stuardo, M. (s.f.). *Comunidad Escuelas para la Justicia Social. Aprendiaje, activismo, investigación*. Recuperado el 17 de Agosto de 2022, de El Acompañamiento Profesional Local: gran idea en entorno antidemocrático: https://escuelasparalajusticiasocial.net/el-acompanamiento-profesional-local-una-gran-idea-en-un-entorno-antidemocratico

Suárez, D. (2009). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (págs. 71-110). Madrid: CEP, Noveduc.

Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, 387-416. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360926001

Suárez, D. (2018a). Taller "Narrativas docentes: reflexiones sobre la propia práctica" (Parte 1/4). *(Charlas Capacitaciones)*. Los Científicos van a las Escuelas. Iniciativa del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Consultado en https://www.youtube.com/watch?v=uiUCkAxZolk&ab_channel=CharlasCapacitaciones

Suárez, D. (2018b). Taller "Narrativas docentes: reflexiones sobre la propia práctica" (Parte 2/4). *(Charlas Capacitaciones)*. Los Científicos van a las Escuelas. Iniciativa del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Consultado en https://www.youtube.com/watch?v=DuapblCs0nk&ab_channel=CharlasCapacitaciones

Suárez, D. (2018c). Taller "Narrativas docentes: reflexiones sobre la propia práctica" (Parte 3/4). *(Charlas Capacitaciones)*. Los Científicos van a las Escuelas. Iniciativa del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Consultado en https://www.youtube.com/watch?v=aiD8yA4oWJQ&ab_channel=CharlasCapacitaciones

Suárez, D. (2018d). Taller "Narrativas docentes: reflexiones sobre la propia práctica" (Parte 4/4). *(Charlas Capacitaciones)*. Los Científicos van a las Escuelas. Iniciativa del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Consultado en https://www.youtube.com/watch?v=-zmfRK_1ZZM&ab_channel=CharlasCapacitaciones

Suárez, D., & Dávila, P. (2022). Redes de formación, investigación y pedagogía: documentación narrativa de colectivos docentes junto a la universidad. *Revista da FAEEB*, 19-30. Consultado en https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/14252

Suárez, D., Argnani, A., & Dávila, P. (2017). Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. *Revista del IICE*, 43-56. Disponible en http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5353

Suárez, D., Dávila, P., Argnani, A., & Caressa, Y. (2021). *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes.* Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/13142/Documentacio%CC%81n%20narrativa%20de%20experiencias%20pedago%CC%81gicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2004a). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulo 1. La Documentación narrativa de experiencias escolares.* Buenos Aires: MECyT/OEA. Disponible en https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2014/actualizaciondocente/bibliografia/Modulo_1_Narrativas_docentes.pdf

Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2004b). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulo 2. La Documentación narrativa de experiencias escolares.* Buenos aires: MECyT/OEA. Disponible en http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/La%20Documentaci%C3%B3n%20Narrativa%20de%20Experiencias%20Escolares%20-%20Manual%20de%20Sistematizaci%C3%B3n.pdf

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Tatián, D. (2020). El estudio como cuidado del mundo. En F. Bárcena, M. Valerio López, & J. Larrosa (orgs.), *Elogio del estudio* (págs. 99-118). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio. La memoria cultural performática en las Américas.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Taylor, D. (2020). *¡Presente! La política de la presencia.* Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado Ediciones.

Thoreau, H. (2008). *Desobediencia civil y otros textos.* Buenos aires: Utopía Libertaria.

Tinta Limón/Cactus Ediciones. (2017). Presentación. En F. Deligny, *Semilla de crápula. Consejos para los educadores que quieran cultivarla* (págs. 7-9). Buenos Aires: Tinta Limón/Cactus.

Torregrosa, A., & Marcelo, R. (2013). El viaje errático de la formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 55-63. Disponible en https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328768

van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida.* Barcelona: Idea Books.

van Manen, M. (2004). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós Educador.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica.* Colombia: Universidad de Cauca.

Ventura, M. (2013). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En J. Contreras, & N. Pérez de Lara (Coords.), *Investigar la experiencia educativa* (págs. 225-240). Madrid: Morata.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 97-124. Disponible en http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a06.pdf

Vicuña, C. (2005). *Palabrarmas.* Santiago de Chile: Ril.

Wahl, D. (2020). *Diseñando culturas regenerativas.* Navarra: EcoHabitar.

Waller, R., & Simmons, J. (2009). Vidas a través de la lente de un ojo de buitre: interpretando cuentos de aprendices. En R. José Ignacio, & D. Herrera (Coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (págs. 55-74). Barcelona: Octaedro.

Warnken, C. (16 de Octubre de 2021). Carta a los profesores de Chile. *Cartas de Cristián Warkwen. Radio Pauta*, págs. https://www.pauta.cl/cartas-de-cristian-warnken/carta-cristian-warnken-profesores-de-chile-gabriela-mistral.

Wohlleben, P. (2016). *La vida secreta de los árboles. Descubre su mundo oculto: qué sienten, qué comunican.* Barcelona: Obelisco.

Zamboni, C. (2002). Intermedio. Inventar, agradecer: pensar. En Diotima, *El perfume de la maestra* (págs. 22-28). Barcelona: Icaria.

Zambrano, M. (2008). *Hacia un saber sobre el alma.* Madrid: Alianza Editorial.

Zavalloni, G. (2014). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta.* Barcelona: Garó.

Zegers, P., & Warnken, C. (2017). Una guía para cruzar el desierto. En G. Mistra, *Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico.* (págs. 9-16). Valparaíso: UV de la Universidad de Valparaíso.

Zurita, F. (2020). El trabajo docente durante la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): una mirada desde las políticas públicas educacionales. *Revista História da Educação*, 1-31. Disponible en https://www.scielo.br/j/heduc/a/XXxx3sJQFnHGnFRSyjP9Y7G/?format=pdf&lang=es

ANEXOS

GUÍA DE ENTREVISTA CONVERSACIONAL

Estimada profesora y profesor, con estas preguntas y sus respectivas respuestas se busca reconstruir su historia de transformación personal y profesional para intentar comprender de qué manera su ejercicio profesional la/o ha ido transformado (en las dimensiones ya mencionadas) y, especialmente, cuáles y cómo han sido las experiencias formadoras que han favorecido su crecimiento personal y/o profesional.

Le pido que responda las preguntas siendo fiel a su experiencia y a sus palabras, no pensando en aquello que la entrevistadora quisiera escuchar. Si desea, puede complementar sus respuestas con ejemplos o anécdotas de su experiencia.

Preguntas orientadoras

1) ¿Cómo has llegado a ser el profesor o la profesora que eres?

Posibles preguntas auxiliares

a) ¿Cómo influyó tu historia familiar y/o tu experiencia escolar?, ¿qué personas o acontecimientos te han marcado?

b) ¿Cómo influyó tu paso por la universidad? , ¿qué personas o acontecimientos te han marcado?

c) ¿Cómo han influido las diferentes escuelas o contextos laborales en los que has trabajado? , ¿qué personas o acontecimientos te han marcado?

d) ¿Cómo ha influido esta escuela en particular? , ¿qué personas o acontecimientos te han marcado?

e) ¿Cómo han influido otros aspectos como: a) la participación en algún grupo de socialización al que pertenezcas o, b) algunos aspectos de carácter más macro como el contexto social?

2) ¿Qué de lo que hoy eres y/o sabes no lo aprendiste –por ejemplo- en la universidad, sino que en el trabajo mismo y cómo lo aprendiste?

Posibles preguntas auxiliares

a) ¿Qué experiencias, situaciones, personas y/o relaciones lo permitieron? Por ejemplo, ¿cómo aprendiste a dirigir una clase y establecer una relación con los alumnos?, ¿qué experiencias formadoras lo posibilitaron?

3) Háblame de cómo llegaste a trabajar a esta escuela y cómo lo vivido en esta te ha marcado en el ámbito personal y profesional.

Posibles preguntas auxiliares

a) ¿Qué te pareció, qué llamó tu atención?

b) ¿Qué de nuevo le viste y qué diferencia tiene con tu experiencia en otras

escuelas?

c) ¿Qué fue lo que más te gustó y/o motivó? ¿o lo que más te disgustó?

d) ¿Cómo fue tu inserción, es decir, qué fue aquello que facilitó y aquello que obstaculizó tu inserción y/o participación en la escuela? Por ejemplo, qué posibilitó que lograras asimilar e integrar las normas, obligaciones, proyecto, rutinas y funciones específicas de esta escuela.

e) ¿De qué manera esta escuela te ha permitido crecer personal y profesionalmente? En otras palabras, ¿qué momentos, personas, condiciones o procesos te han permitido (o imposibilitado) crecer personal y profesionalmente?

f) ¿De qué manera tu forma de pensar respecto a la educación, la escuela, el profesorado, los estudiantes, el entorno, etc. han ido modificándose a partir de tu participación en esta escuela?

g) ¿De qué manera tu forma de actuar/hacer en el campo educativo ha ido modificándose a partir de tu participación en esta escuela?

4) ¿De qué manera este crecimiento personal y profesional que has tenido se manifiesta, influye o afecta en los y las estudiantes?

¿Hay algo que quisiera agregar?

PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN DE EXPERIENCIA. JORNADA DE COORDINACIÓN DE CICLO MEDIO

Propósito. Estimadas profesoras y profesor. Las preguntas que les planteo buscan profundizar en el sentido y la importancia que cada una/o de ustedes le otorgan, para su tarea educativa, a este espacio de coordinación de ciclo.

Indicaciones.

1) Por lo anterior, para el desarrollo de las respuestas pueden optar por responder cada una de las preguntas o por redactar un solo texto que las contenga a todas (de las preguntas 1 a la 4, ya que la nº 5 es deseable desarrollarla aparte).
2) Para responder no hay un límite de caracteres o espacio, exprésese libremente según lo requiera. Por lo tanto, tenga en cuenta que el espacio que hay luego de cada pregunta es más bien referencial y para separar visualmente una pregunta de la otra. Agregue páginas según su necesidad.
3) Emplee el medio que más se adecúe a su necesidad o comodidad para entregarme su escrito. Si lo prefiere puede completarlo de manera digital y enviármelo a mi correo electrónico (**daniela.saavedramunoz @gmail.com**); grabar sus respuestas en un audio y enviármelo a mi móvil (**+34 671380613**) o responderlo en formato papel y entregármelo personalmente.

PREGUNTAS

2) A nivel personal/profesional, ¿qué ha significado para usted esta instancia de coordinación de profesores de ciclo medio?

3) ¿De qué manera esta instancia le ha permitido aprender o crecer personal/profesionalmente?

4) ¿De qué manera cada uno de vosotros ha contribuido al crecimiento y/o mejora del grupo? (Es deseable referirse a cada uno de manera individual, incluyéndose)

5) ¿Podría afirmar que esta instancia constituye una experiencia docente formadora? ¿Por qué?

6) ¿Quién es _____ *(escriba su nombre)?* La/o invito a autopresentarse.

GUÍA DE DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIA VIVIDA DE FORMACIÓN

Estimada profesora o profesor, con este relato se espera conocer una experiencia concreta de formación permanente que usted haya vivido durante su desempeño como profesor o profesora con el propósito de poder identificar (a partir de su experiencia y la de otras profesoras y otros profesores) los elementos que resultan imprescindibles para que un proceso formativo docente pueda ser calificado como tal. Posteriormente, en caso de ser necesaria una mayor profundización en la descripción de la experiencia se le solicitará una entrevista personal para ello.

Orientaciones para la redacción de la experiencia formadora

Profesora o profesor, describa por escrito una experiencia personal –en forma de anécdota- en la que haya vivido una (trans) formación docente durante su desempeño profesional como profesor o profesora.

Por formación permanente no necesariamente nos estamos refiriendo a una instancia formal de formación como un curso o seminario, sino que a cualquier experiencia (formal o no formal) formadora que usted haya vivido durante su ejercicio profesional como profesor o profesora y que permitió su crecimiento personal/profesional (expresado en un ser y un hacer docente mejor), es decir, que hizo que algo en usted se haya transformado permitiendo mejorar su tarea educativa.

A continuación, le presentamos algunas orientaciones[375] que pueden serle de utilidad para la redacción de la descripción personal solicitada:

- ✓ Céntrese en un hecho concreto o en un suceso particular en el que haya vivido la experiencia de (trans) formación docente durante su desempeño profesional como profesor o profesora. Cuanto más vivaz sea el recuerdo que conserve o más importante el acontecimiento, mejor. La distancia en el tiempo no es lo que realmente importa. Lo importante del relato es que sea fiel a la sensación o impresión que tiene de la experiencia.
- ✓ Describa la experiencia tal como la ha vivido siendo fiel a su experiencia y a sus palabras (no a las que cree que los otros quieren que diga). Evite escribir explicaciones causales (como, por ejemplo, "yo creo que esto se debe a…"), generalizaciones ("supongo que por eso…", "como todo el mundo…"; "como siempre sucede"; "como es de esperar") o interpretaciones abstractas ("como se sabe, la formación docente durante el desempeño está relacionada con…").
- ✓ Describa la experiencia situándose "desde dentro": los sentimientos, el estado de ánimo, las emociones, las impresiones, etc., vividas. Tenga en cuenta que no se pretende recoger su "interpretación" de los hechos sino "los hechos en sí mismos"; tal como los ha vivido.
- ✓ Fíjese en lo concreto y *vivido* de la experiencia, tanto en lo relativo al cuerpo como al espacio, al tiempo y a la interacción con las personas: Por ejemplo, la expresión

[375] Estas orientaciones ha sido tomadas y levemente modificadas para su pertinencia en esta investigación, de las orientaciones presentadas por Raquel Ayala en su libro "Retorno a lo esencial. Fenomenología Hermenéutica aplicada desde el enfoque de Max Van Manen" de la editorial Caligrama, año 2017, página 55.

de los rostros, las palabras que se dijeron, el ambiente que parecía impregnar la situación, la impresión sensible de las cosas, las palabras (las que dijo y las que calló), los silencios y las personas. De principal interés son las impresiones relacionadas con usted mismo.

- ✓ Evite embellecer el relato con frases "hermosas", terminología "rimbombante" o "frases hechas, estereotipadas".