

EXPERIENCIAS

Relatos del estallido social en Chile: acontecimiento y formación inicial docente como experiencia narrativa

Stories of the social outbreak in Chile: event and initial teacher training as a narrative experience

José Miguel Olave Astorga,* Mauricio Núñez Rojas,** Ana Arévalo Vera***

Recibido: 1 de junio de 2020 Aceptado: 12 de julio de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Olave, J. M., Núñez, M., y Arévalo, A. (2020). Relatos del estallido social en Chile: acontecimiento y formación inicial docente como experiencia narrativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 272-290

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9497>

RESUMEN

El presente artículo se plantea desde la práctica de una pedagogía narrativa (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019), pone atención en el desarrollo de saberes pedagógicos de profesores y estudiantes participantes de un curso taller en el contexto de un programa de formación inicial docente. El proceso formativo se ve entrecruzado y afectado por el llamado “Estallido Social” producido en Chile en octubre de 2019.

Las reflexiones, diálogos y relatos producidos en el contexto del curso son reelaboradas por los docentes a cargo del mismo desde un enfoque de indagación narrativa, quienes co-construyen un meta relato de la experiencia de formación pedagógica. Las emociones, reflexiones y resonancias producidas por esta afectación recíproca entre acontecimiento –estallido social– y formación pedagógica, configuran la línea argumentativa del presente artículo, que indaga sobre las trayectorias biográficas de quienes participan, la experiencia de transformación pedagógica en la vinculación emocional con los estudiantes y las posibilidades de desarrollar capacidades profesionales asentadas en una sensibilidad pedagógica en la formación inicial.

Palabras clave: formación pedagógica; indagación narrativa; acontecimiento

ABSTRACT

This article arises from the practice of a narrative pedagogy (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019), and focuses on the development of pedagogical knowledge of teachers and students participating in a workshop course in the context of an initial teacher training program. The training process is intertwined and affected by the so-called “Social Outbreak” produced in Chile in October 2019.

The reflections, dialogues and stories produced in the context of the course are (re) elaborated by the teachers in charge of it from a narrative inquiry approach, who co-construct a meta-account of the pedagogical training experience. The emotions, reflections and resonances produced by this reciprocal affectation between event –social outbreak– and pedagogical formation, configure the argumentative line of this article, which investigates the biographical trajectories of those who participate, the experience of pedagogical transformation in the emotional connection with the students and the possibilities of developing professional capacities based on a pedagogical sensitivity in initial training.

Keywords: teacher training; narrative inquiry; event



*José Miguel Olave Astorga
[0000-0002-9809-1304](https://orcid.org/0000-0002-9809-1304)
Centro Saberes Docentes,
Universidad de Chile (Chile)
jose.olave@uchile.cl

**Mauricio Núñez Rojas
[0000-0001-5468-6878](https://orcid.org/0000-0001-5468-6878)
Departamento de Estudios Pedagógicos,
Universidad de Chile (Chile)
mauricio.nunez@u.uchile.cl

***Ana Arévalo Vera
[0000-0002-3453-3185](https://orcid.org/0000-0002-3453-3185)
Departamento de Estudios Pedagógicos,
Universidad de Chile (Chile)
anarevalov@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El presente texto es una exploración a una práctica narrativa desarrollada como un esfuerzo por dar sentido a los acontecimientos de octubre del 2019 en Chile. Ante estos, los maestros en formación inicial se sitúan en tanto actores principales de las movilizaciones sociales, sin dejar por ello de asumir un rol formador al interior de una institución educativa que, para muchos, significó un quiebre entre lo que su cuerpo entero anhelaba y lo que la escuela y la universidad les demandaban.

El texto es experiencia de resonancia por la cual nosotros, los formadores de este grupo, recibimos ecos que brotan de los relatos escritos por nuestros propios estudiantes. Esos ecos chocan, como ondas sonoras, en nuestra personal construcción de lo que es la formación docente confrontada a una experiencia de crisis, interpelándonos, cuestionando dicha construcción. La pregunta que nos hacemos aquí, y que surge del dialogo con otros formadores de formadores, es qué hacen estos relatos en nosotros (Porta, 2015; Suarez, Davila y Argani, 2019), es decir, qué provocan, cómo nos afectan, nos mueven o despiertan.

Para contextualizar los acontecimientos de octubre construimos otro relato, el que se presenta en diálogo con extractos de algunos de los escritos finales de nuestros estudiantes. Son ellos los que más claramente captaron y vivieron esos momentos en la escuela, siendo profesores que se construían y que se dejaban interpelar por las diversas realidades vividas, tanto por ellos como por sus niños y jóvenes. Entonces la inquietud planteada cobra sentido en la experiencia vivida, el contexto de un curso taller de un programa de formación inicial docente desde una pedagogía narrativa (Contreras, Quilles-Fernández y Paredes, 2019), es decir que pone “especial atención al desarrollo en nuestros y nuestras estudiantes de su saber docente, entendido como un saber encarnado, en continua configuración, teniendo en cuenta las vivencias con las que llegan, las experiencias que puedan darse durante la formación y las que imaginan y desean para su vida como enseñantes” (p.67). Esta especial atención que señalan los autores es puesta en relación con los acontecimientos vividos en el contexto del estallido social ocurrido en Chile en octubre de 2019.

No resulta fácil describir el contexto en el cual se dieron los acontecimientos. Esto porque son múltiples las aristas, las demandas, los intereses, los reclamos de todo un pueblo que vivía la experiencia catártica del despertar de un mal sueño, de uno que nos tenía sumidos en una miseria material y espiritual instalada por décadas. Y claro, Chile, el “país modelo de la región”, crecía, pero no se desarrollaba, sumando a esto una enorme desigualdad en la distribución de la riqueza generada año tras año. Como herencia de la Escuela de Chicago y las enseñanzas de Milton Friedman, en Chile se encarnó el efecto “derrame”, coloquialmente conocido en nuestro país como “teoría del chorreo”, asegurando que la riqueza aumentada (de unos pocos) desbordaría sobre muchos. Así, el 2018 la prensa chilena destacaba que, *según el Banco Central, la economía había cerrado con la mayor expansión económica desde el 2013*, abriéndose con ello, según los expertos, el camino al desarrollo. Si entonces el PIB daba señales del orden de los US\$ 300.000 millones de ganancias para el país, y el ingreso per cápita rondaba los US\$ 25.000 por año, no eran éstas sino señales vergonzosas que se contradecían con pensiones e ingresos mínimos de,

1 <https://www.emol.com/noticias/Economia/2019/03/19/941583/PIB-total-del-Chile-al-borde-los-US300000-millones-Expertos-analizan-el-alza-de-la-economia.html>

aproximadamente, US\$ 150 por mes. ¿Cómo decirle a alguien que no podía satisfacer sus necesidades mínimas, que el país crecía, que a Chile le estaba yendo bien?

“Al ser consultados nuestros padres frente al por qué de la injusticia respondían que lamentablemente así eran las cosas, explicación que no nos bastaba” (Relato Estudiante).

Algunos meses previos al estallido social se podía leer en los muros de la ciudad expresiones de un ánimo que se venía caldeando en la población. *Nos cansamos*, declaraban algunos grafitis que se repetían una y otra vez en los muros del paisaje urbano. Pero además se leía *nos unimos*, haciendo ver que había una voluntad por no permitir más abusos de la clase dirigente. La ciudadanía, ya desconfiada de los políticos tradicionales de oficio, se organizó en una plataforma de Unidad Social.

“Entre las organizaciones que integran la instancia y que llamaron a movilizarse, se encuentran la Coordinadora Nacional de Trabajadores/as NO+AFP, la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), la ANEF, Colegio de Profesores, la Coordinadora Feminista 8M, Confederación Bancaria, Coordinadora de Sindicatos del Comercio (SINTEC), el Movimiento por el Agua y los Territorios, entre otras²”.

Estábamos frente a un movimiento social muy fuerte que, aunque sabíamos que se estaba gestando por un malestar acumulado por años de implementación ciega de políticas neoliberales, igualmente nos estaba estallado en la cara.

Los acontecimientos del 18 de octubre y de los días que siguieron al estallido social comienzan con anuncios de alzas en servicios básicos de electricidad y transporte. Este último fue determinante para el inicio de las protestas, aplicándose la teoría del iceberg para entender que la reacción a estos aumentos era sólo la punta visible del malestar. El gobierno, cegado a ver que bajo este malestar había muchas demandas postergadas, desconoce, en los hechos, un conjunto de derechos ciudadanos, muchos de ellos reconocidos y consagrados en múltiples documentos internacionales a los que alguna vez Chile había adherido, pero que eran negados en la práctica por el gobierno del capital: derecho a la salud, derecho al cuidado, la plenitud y la dignidad del adulto mayor, derecho a educación de calidad, derechos de los consumidores (dados en el marco de la lucha contra la colusión de precios cargados a los ciudadanos), derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación (según artículo 19 de la constitución chilena) expresado en la lucha por la protección de comunidades y ecosistemas sometidas a condiciones de extrema contaminación y cuyos territorios venían ya siendo nombrados *zonas de sacrificio*. Todos estos y más, derechos sociales conculcados por el interés del capital, que es puesto por sobre el interés y la vida de las personas y que acaba despertando múltiples razones de lucha.

Se evidenciaba una historia de violencia social que arrastra el país desde su fundación como república, en base a un proyecto oligárquico. Violencia sistémica que cada cierto tiempo tiene

2 <https://radio.uchile.cl/2019/09/03/nos-cansamos-nos-unimos-organizaciones-de-la-salud-llaman-a-protestar-el-5-de-septiembre/>

reacciones populares. Violencia ejercida por poderes hegemónicos que instalan idearios que han favorecido a grupos minoritarios sin considerar el auténtico bien común.

“Buscar explicar los acontecimientos que desbordan octubre no es simple. Lo que se ha denominado como ‘contingencia’ es en realidad una nueva emergencia del movimiento social y popular que, estuvo como el topos de la historia, bajo la superficie visible, en su propia dinámica y temporalidad” (Relato Estudiante).

Y de ahí surge el problema de fondo, la creciente desigualdad económica, política y social, que se acelera y extrema en estas últimas décadas de galopante neoliberalismo y por la cual se distingue al país como aquél con mayores índices de desigualdad de la OCDE (2019).

Algo que resulta nuevo en este movimiento social es su pluralidad y falta de cabeza visible con quien negociar, esto último porque se habían quebrado las confianzas y toda autoridad había sido puesta en duda y en entredicho. ¿Quién lo iba a imaginar?

“Cuando los intelectuales de la élite o incluso algunos progresistas mencionaron que nadie veía esto venir es porque los muros que han levantado entre los ricos y los pobres le hicieron imposible darse cuenta de lo obvio, de lo inminente. Si bien ni el más optimista de las y los revolucionarios preveía el nivel de intensidad, radicalidad y extensión de la revuelta desatada aquel glorioso 18 de octubre, esto es algo que venía anunciándose con anterioridad y desde hace mucho tiempo” (Relato Estudiante).

El 18 de octubre quedó consignado en la retina y la memoria de los chilenos. Nuestros propios estudiantes daban, de este modo, cuenta de ello en sus relatos:

“Pasando por Cal y Canto, llegando por el Parque Forestal, nos encontramos con gigantes barricadas, poco a poco, al acercarnos de nuevo a la ciudad, el ruido crecía y crecía entre gritos, explosiones y cacerolas. Espontáneamente, la calle estaba ardiendo, la gente se estaba reuniendo y nosotros sin entender mucho nos unimos casi por inercia a la manifestación, después de todo, cargamos más de 20 años –en nuestro caso– de rabia, acumulados por el pasar de los años viendo como nuestra gente vive en la miseria” (Relato Estudiante).

“Estamos cansados de estar en un sistema que fomenta la competencia, la segregación y jerarquización de las personas, en los colegios, en los trabajos, en el hogar y en la política. Nos pesa que la vida sea cada vez más precaria” (Relato Estudiante).

“...la lucha por la dignidad sería de largo aliento, pues mucho tiempo habíamos estado ahogados en el sistema que se quebraba. La ciudad sitiada por militares hacía más profunda la crisis. Ya nada sería como antes. “Ya no podíamos ni queríamos volver a la normalidad porque la normalidad era el problema”, era una de las frases que más eco tenía en el pueblo alzado” (Relato Estudiante).

La dignidad de las personas, eso era lo que se reclamaba en cada rincón del territorio. El derecho a soñar con otro país, mientras *el derecho de vivir en paz* se cantaba a plena voz por un pueblo que despertaba ese 18 de octubre. El reclamo tenía que ver con la injusticia, la inequidad, la im-

punidad, las promesas incumplidas de una educación que dejaba a cientos de miles de jóvenes simplemente “pateando piedras”, y un reclamo, en definitiva, por haber sido llevados al borde de la locura.

2. DESAFÍOS DE LA INDAGACIÓN

La experiencia que se presenta se inscribe en el marco de un programa de formación de profesores de educación media de la Universidad de Chile, creado bajo el sello de la reflexividad, la criticidad, y la colaboración entre pares, con énfasis en la investigación pedagógica de los contextos escolares en que se despliega la vida de los y las jóvenes en nuestro medio. Tal propuesta formativa busca la formación de un/a profesional docente atento/a y sensible a la complejidad y diversidad de los escenarios educativos en el contexto urbano capitalino, desde donde surgen los elementos para levantar una práctica pedagógica situada, centrada en el conocimiento de las y los sujetos en su dimensión personal y su entorno histórico, social y cultural, una formación docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad, tal como lo expresa Pérez-Gómez (2019).

El proyecto formativo se despliega en un itinerario de 3 semestres, cada uno de los cuales está centrado en un eje o núcleo, el que constituye el horizonte hacia el cual convergen las distintas líneas de formación: el primero, se centra en la “Comprensión crítica de la institución escolar”; el segundo, en la “Comprensión de la construcción de las relaciones pedagógicas en el aula”; y el tercero, en la “Elaboración y puesta en práctica de proyectos de acción en la escuela”.

La experiencia que levantamos en este escrito surge de los acontecimientos ocurridos en torno al desarrollo de un curso taller vinculado al segundo eje o núcleo: “Comprensión de la construcción de las relaciones pedagógicas en el aula”, denominado “Taller de investigación y práctica: el sujeto en la relación pedagógica”. Habitualmente (es decir, hasta antes del “estallido”) este curso se plantea como una modalidad de práctica en la escuela, que considera el desarrollo de un estudio de caso, cuyo soporte es la indagación narrativa tal como lo plantean distintos autores referentes de este enfoque de indagación (Bolívar y Contreras, 2019; Cardinal, Murphy y Huber, 2019; Quiles-Fernández y Orozco, 2019). Su abordaje es mediante la indagación colaborativa entre pares, en el contexto de pequeñas comunidades de indagación (Quiles-Fernández y Orozco, 2019), las que construyen un caso de interés pedagógico, el cual aportaría al bagaje y forma de saber docente en el contexto de una pedagogía narrativa (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019).

El enorme impacto del estallido en la cotidianidad de las escuelas implicó el cierre casi total de éstas, lo que impidió a nuestros estudiantes el desarrollo de la práctica centrada en el estudio de caso en el contexto escolar concreto, siendo reemplazada esta modalidad –mediante un proceso de negociación no exento de dificultades– por la elaboración narrativa personal en torno a la accidentada experiencia que vivió cada uno y cada una de los estudiantes. Entre los trabajos del curso taller se elaboraron 75 relatos, que fueron retroalimentados para luego ponerlos en común en un examen de carácter dialógico colectivo. La metodología concebida para este artículo consiste en una vuelta a estos relatos, re-significándolos y poniéndolos en resonancia con la experiencia vivida por los docentes a cargo del curso, produciendo un metarelato de la experiencia formativa.

3. REFLEXIONES DE LA EXPERIENCIA

3.1 Nosotros, los de antes, ya no somos los mismos (Neruda)³

“Ok, Christian, me parece interesante exponer el problema de la frustración en tus estudiantes, tal vez como un reflejo de un sentir global, societario. ¿Cómo no vincular la experiencia del ninguneo, por un lado, y del sentimiento de incapacidad, por otro, con un clamor colectivo que dice “basta”? Ambas experiencias (el ninguneo y el sentimiento de incapacidad) se viven en la escuela y se relacionan con la falta de expectativas que se tienen sobre los jóvenes (particularmente de sectores populares), de crear posibilidades y creer en los estudiantes. Pero para ello es necesario conocer a los estudiantes. Dices que cada alumno es un mundo distinto, ¿qué dificultades experimentas tú al intentar llegar a cada uno y conocerlo? ¿Cuáles serían tus desafíos en este sentido?”

Ahora bien, la idea es hacer un nexo en tu relato entre dicha experiencia, que dirige evidentemente los actos del colegio y del sistema escolar hacia la injusticia y la inequidad educacional, con el estallido social y sus demandas por otro Chile, por otra escuela. ¿Cómo se vive en tu colegio y con tus estudiantes dicha experiencia? ¿Alcanzaste a verlos después del 18 de octubre? Si la respuesta es sí... entonces ¿pasó algo con ellos?” (Retroalimentación Docente a cargo del Curso).

Como formador de formadores me veo enfrentado en este ejercicio a relatos que dibujan trazos que reflejan un mundo conocido, sí, pero jamás vivido por mí. La pregunta que nos hacemos es qué nos pasa tras la lectura de este material, sin intentar hacer mayor análisis, sino permitirnos ser afectados por los mismos. Ejercicio que implica un posicionamiento, diría, de subordinación de la razón a la emoción.

En el extracto que se lee más arriba hay todavía una lectura que se hace desde saberes que se ponen en función de orientar el trabajo de un estudiante. Un protoanálisis, diría alguien, que, aunque se abre poco a poco a la consideración de la subjetividad vertida en el escrito, no se deja tocar por él. ¿Qué significa dejarse tocar? ¿Significa hacerse vulnerable, perder referentes argumentativos que habitualmente me permiten discursar, tal como lo hago ahora, desde la vereda de la seguridad académica? El profesor orienta, no se involucra, analiza y vuelve a orientar. Es tal vez por eso que muchos estudiantes consideraban este ejercicio de escritura inicialmente inútil, calificándolo en algún caso como “ensayo truculento”.

Me veo enfrentado a relatos que me identifican como miembro de la clase media-alta del país. Yo no lo sabía. Nunca me consideré tal. Sé que soy del grupo de los privilegiados porque he podido estudiar, porque tengo un sueldo, porque tengo acceso a la llamada “alta cultura”. Nunca me consideré miembro de una clase, era algo así como un desclasado, pero la vida de mis propios estudiantes me sitúa en un lugar que no me acomoda: crítico pero inactivo, sujeto de discurso... y ni siquiera me reconozco parte de la intelectualidad de este país.

Vuelvo, entonces, a mis tiempos como profesor de colegio. En algún momento también fui crítico de las posturas de mis alumnos, imaginando a sus familias, con posturas cómodas, crí-

3 Poema 20, Veinte poemas de amor y una canción desesperada.

ticas, a veces deslenguadas... pero igualmente inactivas. Eran los años '90, años del retorno a la democracia y de fuerte crecimiento económico. Todo iba muy bien, en apariencias. Mis estudiantes de entonces y sus familias eran llamados por algunos como el "red-set" (en homologación a la clasificación del jet-set), diciendo con ello que eran familias acomodadas, miembros o cercanos a la resurgente izquierda chilena. Pero un día me encuentro con sus realidades y veo entonces su descarnada humanidad: familias dispersas, soledad, padres trabajólicos (más por necesidad creada que por convicción), absortos por un sistema que poco a poco se impregnaba en sus cuerpos. También hoy logro ver que, entonces, yo compartía sus realidades. Y es tal vez el origen de mi subjetividad y de mi realidad social hoy día cuestionada por estos relatos y sus protagonistas. ¿Qué veo en estas historias y cómo me afectan?

El compromiso

La necesidad del vínculo socio-afectivo es algo que se repite en muchos de ellos y me interpela como un eco que me llega una y otra vez. *No me podía ausentar, tenía un compromiso con mi curso*, se lee en uno de los relatos que da cuenta de los días siguientes al 18 de octubre. La gran mayoría coincide en la necesidad de ver sus caras, de oír sus voces, de saber cómo están sus niños y jóvenes. Tal ocurre hoy también cuando por causa de la pandemia surge mi necesidad de saber de ellas y ellos, mis estudiantes, más allá de mis propias contingencias y afectaciones. El 18 de octubre 2019 Chile despierta, el 17 de abril 2020, mi padre se *duerme* para siempre. En ambas ocasiones, estallido social y pandemia, están presentes sus rostros, sus voces, tal como mis estudiantes lo viven con los suyos propios.

La noción del compromiso no es una simple noción discursiva, es una apelación vital. Sin ella no existimos en tanto docentes. Ser profesor es vivir comprometidos con los sujetos y la utopía, y estar comprometido conlleva conciencia, profundidad, posicionamiento y acción.

Se lee en otro relato: *Si no nos damos cuenta de nuestros privilegios (...) no podremos hacer verdaderos cambios*. ¿Hasta dónde llega mi compromiso con la transformación? ¿Pasa por la conciencia de mis privilegios? Todo me dice que así debe ser.

Entre dos experiencias - el Limbo

Frente a la supresión de las libertades personales por estado de emergencia, me sorprendía constatar la diferencia que nos separaba en el actuar. Yo, criado en dictadura, jamás habría osado discutir una medida como el toque de queda. Era un hecho que había que acatar. Mis estudiantes no entendían porque nunca lo habían vivido antes. Y entonces comienzan a hablar de miedo, separación forzosa, mientras que en mi resonaban las palabras de los mayores despertando los fantasmas del golpe militar de 1973. ¿Qué me pasa entonces? Me veo a mitad de camino entre dos sensaciones, ninguna propia, ambas prestadas, la del miedo irracional, paralizante, y la de la necesidad de lucha, genuina, transformadora. Y tironeado por ambas poderosas fuerzas, me viví en la anulación.

La vuelta al aula

Otra marca en los relatos es el posicionamiento frente a la vuelta al aula, entendido como la respuesta a la tensión que generaba el volver sobre un acontecer habitual de la experiencia escolar, mientras afuera todo se convulsionaba. Veo, entonces, jóvenes inquietos que se interrogan reflexivamente, que se interpelan mutuamente, que quieren decir su palabra y esperan oír la de sus profesores, pero no cualquiera, no la voz curricular ni la políticamente correcta, sino una palabra auténtica, comprometida, movilizadora, una palabra poderosa que permita comprender el acontecer. Así también me siento yo interpelado por sus historias, sus demandas, esperando que la palabra que vaya yo a enunciar esté en algún punto preñada de vida.

Tanto el estallido social como la actual situación de pandemia ponen en discusión el problema de los sentidos de la enseñanza disciplinar, llevándonos a cuestionar la forma como hemos construido la escuela, algo más parecido a una oficina que lleva y da cuenta de lo hecho, en la lógica de la rendición de cuentas, lejos de lo que podría ser una experiencia. La escuela como una experiencia. Las experiencias marcan, no nos son indiferentes, nos edifican sin dejar evidencias cuantificables. Hay claramente un desafío en la vuelta a clases y nuestros estudiantes lo saben y lo asumen con valor. Definitivamente hay una relación aquí entre acontecimiento y pedagogía que necesitamos explorar con el propósito de darle una potencia constructiva a la experiencia escolar de todos los sujetos que habitan la escuela.

Pero hoy, el desafío de la vuelta a clases tiene que ver directamente con cómo enseñar en contextos de crisis, de perturbación. ¿Cómo enseñar cuando hay caos, violencia de Estado, cuando pareciera gestarse un proceso histórico que pasa extramuros de la escuela y de sus lógicas de funcionamiento? Por extensión hoy me pregunto con mis estudiantes y desde sus relatos del estallido social... ¿cómo enseñar cuando afuera muere gente?

Preñados del deseo de equidad

Estos relatos me despiertan a la realidad encarnada de la inequidad educativa presente en el sistema, haciéndola visible, haciéndola evidente a mis ojos de lector. Ante los acontecimientos vividos se presentan respuestas tan variadas como diversos son los establecimientos, donde la inequidad ya no tiene relación con los aprendizajes oficiales y planificados, logrados o por lograr, sino con las disposiciones y orientaciones de sus actores en colaborar a darle sentido a dichos acontecimientos, dándose frente a ellos desde aperturas reflexivas hasta el negacionismo que fuerza la “vuelta a la normalidad”. Siendo estos los extremos, la mayoría de los relatos dan cuenta de caminos intermedios, pero donde siempre se pone en tensión la vuelta a clases, elementos que podrían considerarse como fundamentos para una formación docente vinculada a la negociación del curriculum y la justicia social (Silva-Peña y Maldonado, 2019; Shlein, Smith y Oakley, 2019). Desde entonces hemos estado cuestionando la lógica y el discurso de la normalidad. Incluso hoy, bajo crisis sanitaria, la vuelta a la normalidad o “nueva normalidad”, como eufemísticamente se le ha llamado, nos muestra repetidamente que ésta es la forma como debemos volver a “producir”, pero ¿bajo qué lógicas, bajo qué principios rectores? *Ya nada puede volver a ser igual que antes*, nos dicen los relatos del estallido.

La inequidad educativa ya no puede, ya no debe tener cabida en el nuevo mundo que haremos debutar. La equidad no se traduce en norma ni homogeneidad, se traduce en iguales disposiciones a explorar y sacar lo mejor de las experiencias para producir aprendizajes auténticos, memorables.

Valorando a los sujetos

Por último, puedo ver en estos escritos una revalorización de los sujetos, de sus experiencias, sus creencias, sus sentires, y esto es claramente una ganancia para una formación que busca centrarse en la vinculación. No es que no hubiera antes tal valorización, sino que ahora se hace explícita, consciente, deseable, y desde donde se reconoce de verdad a los estudiantes como “sujetos de pleno derecho”.

Descubro en este punto facetas ocultas de mis propios estudiantes, facetas que los revelan en sus luchas cotidianas por sobrevivir en un medio que propugna la injusticia social. ¿Me sorprende, me afecta, me mueve? Recuerdo la historia de uno de mis estudiantes en un tiempo previo al estallido social. Hace dos años me encuentro con un joven estudiante de pedagogía en matemáticas que se hallaba viviendo en situación de calle. Su caso era complejo porque no sólo estaba relacionado a la falta de recursos materiales, sino además a conflictos familiares y persecución por su involucramiento en la defensa de vecinos migrantes del barrio donde antes vivía. Él estaba en completa soledad. Todos nos involucramos, profesores, compañeros, formándose en torno a él una red de apoyo institucional y de pares. Lo que retengo de su paso por nuestras vidas es su sonrisa franca, auténtica y su compromiso a toda prueba con la justicia. Y sí, su situación y la de sus muchos pares me afecta, pero sobre todo me interpela y me compromete por formar con ellos un sentido renovado de la justicia social educativa para, desde ese lugar, seguir luchando los unos y comenzar a luchar los otros, incluido yo.

A veces siento como si nunca hubiera dejado de ser octubre... escribe una estudiante. Ese día 18 la vida cambió, dicen que Chile cambió, no lo se, pero sí está claro que nosotros, los de antes, ya no somos los mismos.

3.2 Acontecer, sensibilidad y estallido social

Las narrativas, de manera particular, ayudan al docente a ajustar la mirada sobre su práctica, convocando en este ejercicio a quienes son considerados sujetos de la enseñanza, los estudiantes. No se trata sólo de contar lo que les acontece en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, sino, más bien, de orientar la mirada sobre aquellos aspectos que los conforman como sujetos activos en el proceso y realizar, así, lo que podríamos llamar un ajuste contextualizado de la relación pedagógica. Coincido con autores que proponen una pedagogía que permita indagar la experiencia formativa de los docentes en entender las narrativas como un proceso para indagar en la práctica educativa y generar saber pedagógico personal y situado de esta experiencia (Vieira, 2020; Bolívar y Contreras, 2019, Hormazábal y Hizmeri, 2019; Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019).

“Días después del estallido social, fui al colegio a retomar mi práctica. En una corta caminata desde el paradero hacia el colegio pensé en todos mis alumnos, ¿Dónde estarán? ¿los iré a ver en mi clase este día? Se me llenó el corazón de ansiedad pensando en mis chiquillas y chiquillos, la Karla, el Francisco, la Cata, el Benja, todos los alumnos y alumnas con quienes formé un lazo desde comienzo de año. El primero C es el curso que la mayoría de los profes considera peligroso, revoltoso, y del que solo esperan deserción académica. Es como si tuvieran un velo que les impide ver la sed de cariño, las ganas de ser escuchados, aceptados y comprendidos de estos jóvenes que se esconde tras los ojos idos por las pastillas, los garabatos, las patadas. Todavía me faltaban varias horas para verlos.

Cuando llego, en el liceo los docentes están en reunión. Hablan de instaurar la normalidad entre los estudiantes, por lo que las clases debían continuar tal como estaban, hasta el cierre oficial. A los profesores que discutían que no había forma de volver a una normalidad artificial se les acusaba de no querer hacer su trabajo. Mientras escuchaba, saqué mi cuaderno y comencé a cambiar completamente mis planificaciones de los días por venir, pues quería que el primero C tuviera la posibilidad de reflexionar sobre lo ocurrido, sobre sus propias opiniones y sentimientos.” (Relato Estudiante).

Como se señalaba antes, la trama de un relato está constituida por un tejido de hechos significativos que el autor entrelaza con una intención de sentido. La intriga es un conjunto de combinaciones por las cuales los acontecimientos se transforman en historia, es la mediadora entre acontecimiento e historia. El acontecimiento *estallido social* es un componente narrativo, un elemento de la intriga, es la unidad inteligible que compone circunstancias, fines y medios, iniciativas o consecuencias. Al leer los relatos de mis estudiantes, me doy cuenta de que cada uno de ellos entrelazan acontecimientos como ingredientes de la acción humana. Estos acontecimientos son simples y discordantes, a veces ordenados cronológicamente, otras veces intencionalmente dispersos para quebrar el relato y volver a componerlo, para hacernos entender que la vida y los relatos son dos momentos distintos que hacen parte de un mismo fenómeno: la experiencia pedagógica.

Creo necesario poner atención a esta tesitura, pues está contenida de sentidos y en muchas ocasiones estos relatos, en su manera de configurarse, escapan al propio relato y es tarea de quien acompaña este proceso, los docentes formadores de formadores, recomponer estos sentidos y ayudar a que los mismos estudiantes resignifiquen estos relatos en el contexto de su formación. En consecuencia, el relato se instala con un sentido que le preexiste y que se desborda del escrito mismo. Rescato aquí a Merleau Ponty (1945) quien trabaja el concepto de *percepción* e ilustra este concepto por medio del ejemplo de una mancha de tinta sobre un papel: “Cada parte anuncia más de lo que contiene, con lo que esta percepción elemental está ya cargada de un sentido” (p.25).

Así, cada parte que componen los relatos de mis estudiantes recogen elementos de sus biografías configuradas antes de que cayeran al papel y cuyo sentido desborda los límites imprecisos de la tinta derramada. De la misma manera, un relato es lo percibido de la contingencia que los impulsa a un pensar pedagógico que se realiza desde esa sensación del desborde de lo vivido. Sin embargo, nos advierte el autor, la percepción no es el sentido absoluto del relato, no es un objeto esencial y único, más bien es un *campo de inteligibilidad*, que, en esta oportunidad, nos ayuda a comprender lo pedagógico de la experiencia relatada por mis estudiantes. Entonces, lo que nos interesa no es el absoluto de lo vivido, sino las cualidades de lo vivido y, en particular, cómo

los estudiantes cargan de sentido pedagógico una trama, pues la rabia, el miedo, las angustias relatadas no son absolutas, pero lo que nos interesa es la sensibilidad narrada por aquel sensor de los relatos, esos campos sensibles que nos permiten vincularnos con lo vivido, sin perder de vista el acontecer desbordante que nos invadía en aquel estallido.

Esta consideración entre acontecimiento *estallido social* e inteligibilidad de lo pedagógico, me hace pensar que, en la formación inicial y continua, la cuestión de la sensibilidad pedagógica con el otro y con el acontecer social es un ámbito que ha quedado en un lugar de menor importancia. Frente a mis ojos están los relatos de mis estudiantes, que provocan en mi la necesidad de vincularme con ese ámbito de mi vida que me hace sentir y abrirme a la sensibilidad por el acontecer social y cultural, como una posibilidad de inteligir lo sustantivo de esa experiencia, lo pedagógico de la experiencia. Sentir es en palabras de Agnes Heller (1980) “estar implicado en algo”. Este fenómeno de estar implicado, sensibilizado por los hechos vividos en el estallido social, provocan en mis estudiantes y en mi, como formador de formadores, colaborar a co-construir horizontes de sentido pedagógico que nutran mi experiencia de docente universitario y la de mis propios estudiantes. Será entonces trabajo de nosotros, los que estamos involucrados en procesos formativos de futuros profesoras y profesores, desplegar esta sensibilidad, cultivarla con un sentido pedagógico en nuestras clases.

El valor de la sensibilidad pedagógica, sus riesgos y oportunidades

“el liceo eclipsa las emociones, justamente el aspecto de la emoción me parece clave. Hay que sentir esa emoción, sea buena o mala y rescatarla y saber trabajar con ella, porque, así como uno posee emociones y reacciones ante situaciones desagradables, como las que relataba Daska, Dylan, o Renato, traen la posibilidad de comenzar a construir un ambiente donde la empatía y el respeto con los pares y con cualquier otro, sean los valores fundamentales para articular una vida en comunidad. Pero no la comunidad vacía, sino una que esté llena de experiencias y se dé con ellas la construcción de conocimientos... El paso para construir una mejor relación interpersonal debe ser el paso hacia la comprensión y aceptación del otro, aquel que está tan lleno de carne y hueso como Daska, Dylan y Renato” (Relato Estudiante).

Desde los relatos recogidos por los estudiantes la relación entre acontecimiento y sensibilidad comienzan a ocupar un lugar importante en mis reacciones. La capacidad de los docentes y futuros docentes de concertarse con aquellos fenómenos que nos abordan y nos desbordan, como es el caso del estallido social, es un aspecto valorado por los relatos recogidos. Si la pedagogía es la capacidad de entablar vínculos entre estudiantes y docentes, ¿qué utilizamos como medio para vincularnos con nuestros estudiantes? Observo que en la formación inicial y continua aquello que se privilegia como medio de vinculación con nuestros estudiantes son los contenidos, es decir la materia a trabajar mediados por un programa de estudios. Sin embargo, el hallazgo para mí como formador de formadores, tiene relación con otra manera de vincularse a través de emociones y sentimientos que afloran en el contacto, en el dejarse afectar por los acontecimientos y dejar que fluya, el deseo, el amor y la capacidad de imaginar (Sarasa y Porta, 2018). Las emociones en palabras recogidas por mis estudiantes son claves para establecer estos vínculos, el “miedo”, la “rabia”, la “desafección”, la “desconfianza”, son emociones provocadas a partir del estallido social

que fluyen entre los relatos de los estudiantes y los impelen a vincularse desde esta confluencia de emocionalidad que era la escuela en momentos del estallido. En los relatos, destaca la escucha y el dialogo, como una forma de comprender lo que a cada uno le pasa y también como un camino que orienta la acción pedagógica. Desde allí, comprendo por qué los relatos informan que los estudiantes, retornando a sus lugares de práctica, deciden cambiar sus planificaciones y toman decisiones en favor de ofrecer una oportunidad pedagógica para construir conocimientos con los estudiantes, tal como lo relata mi estudiante, “pues quería que el primero C tuviera la posibilidad de reflexionar sobre lo ocurrido, sobre sus propias opiniones y sentimientos”.

Al observar con más detención estos relatos, distingo una relación entre acontecimientos y emociones que ayudan a inteligir estos acontecimientos y sensibilidad pedagógica, que es la forma en que se decide actuar considerando este espacio de inteligibilidad colectivo. Las emociones son el proceso que moldea⁴ los cuerpos colectivos, le entregan textura, sensaciones que nos vinculan los unos a los otros, ya que la emocionalidad como plantea Ahmed (2014), fluyen entre los afectados y nos permiten realizar juicios compartidos sobre el fenómeno vivido, en este caso, actuar con sensibilidad pedagógica frente al estallido social. Entiendo aquí, que las emociones no son una reacción instintiva, más bien son un acto cognitivo constituido por juicios que moldean la acción, en este caso juicios sobre la contingencia, pero ante todo las emociones son relacionales entre el fenómeno u objeto que me afecta y entre los que participan de esta afectación común. En palabras de Ahmed (2014), “Las emociones involucran (re) acciones de alejamiento o acercamiento sobre unos objetos... los sentimientos pueden pegarse a ciertos objetos o resbalarse por otros. No residen en los sujetos ni en los objetos, sino que son producidos como efectos de la circulación. La circulación de objetos nos hace pensar en la socialidad de la emoción” (pp. 30-31). Esta definición, me ayuda a pensar que el desarrollo de una sensibilidad pedagógica, fundada en la característica relacional de las emociones, es una capacidad profesional que desde los relatos emerge y que antes no había observado con suficiente atención.

¿Cuáles son los límites de esta capacidad profesional?, ¿qué horizontes puede abrir esta capacidad profesional en la práctica pedagógica?, son reflexiones que aún estamos por elaborar. Por el momento se plantea desde una posición de formación alternativa, coherente con un programa de formación docente que busque formar profesionales críticos, donde no podríamos seguir negando el espacio que tienen las emociones y la sensibilidad pedagógica en la formación inicial, pues se estaría negando una forma de conocer y comprender el mundo que nos aborda y desborda. Sin embargo, no se entienda que este planteamiento es meramente una disputa epistémica, se trata también de un planteamiento ético y político, tal como lo plantea la afirmación de uno de mis estudiantes, “*el liceo eclipsa las emociones*”. Este ocultamiento, no sólo es epistemológico, sino político, ya que niega una posibilidad distinta de comprender la experiencia de vida, se niega en la escuela la capacidad de inteligir individual y colectivamente el mundo por medio de otras formas de conocer que no sean las hegemónicas, y en lugar de dejarlas florecer, se les trata de “contener” bajo rótulos de acciones psicosociales. Empero, ya se mencionaba antes, las emociones se mueven, de allí su raíz etimológica –*emovere*– y nos mueven a repensarlas en el contexto de una formación pedagógica con sentido ético y político.

4 Spinoza (1959) plantea que las emociones modifican el cuerpo mediante las cuales el poder de acción sobre el cuerpo aumenta o disminuye.

3.3 Formación docente en tiempos de estallido

“Lo que sobre todo tiene que ser cuidado y alentado en un plan formativo docente es el alma que la anima” (Contreras, 2005).

¿En qué consiste aquello que como formadores de formadores procuramos cuidar y alentar en la tarea de acompañantes de jóvenes que se educan en la profesión docente?, ¿cómo, aquello que sería el alma que anima su ejercicio como aprendices de profesor o profesora se fue configurando o mutando a la luz de los acontecimientos de Octubre en nuestro contexto nacional?, y ¿qué resonancia tuvo en mí, en tanto formadora, la experiencia relatada de estas y estos jóvenes en torno a lo ocurrido en ellos y ellas en este período?

Si somos, como dice Galeano, las historias que vivimos, el propósito que me anima en estas líneas es mostrar las historias de un grupo de jóvenes iniciados en el ejercicio docente en su incipiente formación profesional, a través del impacto que produjo en mí como su profesora, las narraciones en torno a lo vivido en aquellos días de la primavera en/de Chile. Historias relatadas en las que se comenzaba a revelar de modo también incipiente el alma que los y las animaba, la propia, que tanto orientaba como conflictuaba al fragor de los convulsionados sucesos en nuestro medio; momento en el cual, dicho de otro modo, se hacían explícitos los indicios de una incipiente impronta identitaria que tímidamente en algunos o contestatariamente en otros, comenzaba ya a revelarse.

Nuestra apuesta como formadores se sustentaba entre otras, en la convicción de que nuestros futuros docentes pudieran, desde el comienzo tener la oportunidad de verse, no como sujetos que ejecutan prescripciones técnicas pre-diseñadas por otros –afín al modelo eficientista que hace décadas se impone como mandato a los y las docentes en Chile–, sino como docentes que actúan desde sí, que reflexionan sobre las propias acciones y los acontecimientos vividos, y que construyen, por tanto, saber educativo desde sí, desde su experiencia, para de este modo, poco a poco y paso a paso ir descubriendo quién se es, hacia dónde se va y cuáles son los desafíos frente a la sociedad actual sometida a profundas transformaciones sociales, económicas y/o culturales (Ventura, 2010). Por consiguiente, la propuesta consistía en una modalidad de investigación, lejana a la idea de investigar “descomponiendo lo real en temas (o) en una serie de problemas técnicos, de fórmulas fragmentadas y neutras... (asociadas a) soluciones eficientes” (Larrosa, 2010). Se trataba, más bien, de investigar la experiencia propia, vinculada a la nociones de sentido y saber experiencial, en que lo vivido y lo pensado se articulen en torno a la complejidad de cada situación indagada.

El impacto ante la escuela

“Estaba... conmovida, las salas... precarias, ventanas sin vidrios, pupitres en mal estado, el piso en malas condiciones, paredes sucias y ralladas, cortinas que finalmente no cumplían la función de protección del sol, que llegaba directo a primera hora de la mañana porque estaban cortadas o rotas en las partes donde se apreciaba habían estado las insignias del liceo, pero lo más impactante para mí fue la puerta de cada sala, puertas de metal, con cerraduras de candado, tal cual la puerta de una celda” (Relato Estudiante).

El encuentro inicial de Paula con el espacio y la precariedad material de la escuela donde llegó a desarrollar su práctica como docente novata, provocaba en ella impacto y a su vez remembranza del rostro empobrecido de su liceo del puerto de Valparaíso donde creció, generando también la semblanza de esta escuela-cárcel “con puertas de metal y candados”, y con los dictámenes de sus autoridades, un profundo contraste con la experiencia vivificante que también conoció en aquella escuela de sus primeros años. Así, las palabras de la directora del liceo actual, “recomendando” a las y los docentes excluir las posturas políticas del colegio –en el contexto de la ley Aula Segura– se tensionaban y contrastaban con la expansiva y liberadora experiencia vivida con algunas docentes de su liceo de antaño, con quienes era posible encontrarse en un diálogo vital y sin filtro, docentes que dejaron una profunda huella a tal punto de ser una inspiración en ella para convertirse en profesora:

“Aquí recordé a un par de profesoras de cuando yo fui estudiante, las que muy maternalmente siempre compartían con nosotras sus visiones y que incluso destinaban minutos importantes de su clase a explicar, oír, guiar cualquier inquietud de la índole que fuese que tuviésemos”.

No obstante, la perplejidad y la autocensura se apoderaron de Paula en ese tiempo inicial como practicante: “Creo que en ese momento de manera instintiva el ostracismo se quiso apoderar de mí.” La imposición de la ley castigadora al desbordado movimiento estudiantil ya surtía efecto en docentes (quienes abandonaban el liceo o eran desvinculados), en estudiantes, quienes eran expulsados, cargando con el estigma de lo espúreo según el juicio dictatorial que se apoderaba de quienes conducían el centro educativo, llegando también, de modo diverso a nuestros estudiantes en práctica. Por mi parte, no dejo de asombrarme ante la profunda semejanza entre el miedo y la tensión cultivada en el tiempo presente en la comunidad de éste y varios de los liceos denominados emblemáticos, y aquel miedo desbordante vivido en mi época de estudiante durante la dictadura, preguntándome, ¿es que la historia de algún modo se repite?, ¿qué nos faltó aprender como sujetos y actores sociales de aquellos tiempos en que la sombra de la fuerza y del poder dictatorial eclipsó nuestra vida social como país, instalando el oscurantismo en la educación y la desconfianza o el miedo en los sujetos y en las relaciones?

El desborde de fronteras; de la escuela a la calle; la calle en la escuela; el estallido

Los días previos al estallido el ambiente estaba enrarecido, los y las jóvenes se tomaban las calles y los accesos al transporte (metro) de modo concertado y organizadamente. Las escuelas y sus aulas recibían los aires y temblores previos de una “olla” o un “volcán” a punto de estallar:

“Miércoles en la mañana, un día más dentro del liceo, en mi curso, el 3ºB. Comenzaba la introducción a la dictadura (militar de Pinochet). El Santiago donde vivo anda inquieto, les secundaries se saltan los torniquetes y los ministros responden estupideces en la prensa como apagando el incendio con leña. Algo habrá que hacer, más que mal, uno se cree buen profe” (Relato Estudiante).

Francisco encarna, con unos pocos años más de ilustración en el cuerpo y de sensibilidad en su intelecto que sus adolescentes estudiantes, la rebeldía juvenil desde su posición de docente

practicante. Está decidido a actuar desde el lugar en que eligió desplegar su deseo de ser profesor, el aula. Era la clase, y el momento de la palabra genuina, sin tapujos, había llegado; así orientaba su clase, situándose en aquella esfera decisional en que siendo docentes nos apropiamos de un espacio, hacemos elecciones y nos ponemos en juego como tales:

“Es 16 de octubre y la clase se trata sobre la rabia. ¿Qué te molesta? Pregunté. Como pocas veces, silencio en la sala. Yo no quería respuestas maqueteadas ni sacadas de internet, los quería a ellos, sin barreras ni resguardos, quería vísceras. La tarea no tenía más instrucciones, decían lo que querían y lo anotaba en la pizarra. Tímidamente empezaron a responder hasta que nos encontramos con una gran lista anotada en la orilla de la pizarra: “los careta, la injusticia, los que no hacen nada, los que le roban a su misma gente...”. Sonreí y les pregunté por qué la gente se manifiesta, qué pasa con esas cosas que molestan, cómo se transforma en rabia. Continué explicando que nuestra rabia, esa que se toma la prensa y que su generación demostraba con cada intervención en el metro, eso es la clave para entender la historia: grandes levantamientos populares, revueltas, revoluciones, como quieran llamarlo, todas se entienden desde la misma base: una (o varias) molestias que se traducen en rabia y luego, en acción (a veces organizada, a veces no)”. (Relato de Estudiante)

Así, Francisco, comienza un camino pedagógico tan riesgoso como audaz, el riesgo de no saber si lo que pide estará a la altura de lo que el o la estudiante espera y es capaz de dar: la palabra genuina y la expresión de sus emociones más auténticas, y la audacia de construir un puente entre la propia historia y la historia social del país. En el breve fragmento, Francisco manifiesta también el profesor que quiere ser, un docente cuya acción se dirige a la búsqueda del sujeto no escindido o fragmentado sino integrado, aquel cuyo rostro, emoción o expresión cualquiera de su subjetividad, puede constituir una clave, como dice, para comprender la historia de los grandes procesos, la historia de los levantamientos populares, la historia, en definitiva, de ellos y ellas mismas.

Si la historia no es solo un conjunto de sucesos ocurridos en unas coordenadas de espacio y tiempo, sino el significado que esos sucesos representan para alguien, cuál es, fue o está siendo el significado y alcance de los acontecimientos ocurridos en el Chile de Octubre de 2019 para quienes lo vivieron en el país, en la ciudad, en la escuela?

Raúl, estudiante de pedagogía en historia, compenetrado de los eventos histórico-políticos de las últimas décadas en nuestro país, y con fuerte y claro compromiso social, desde la trinchera de la militancia, la docencia y la pedagogía enuncia con rotundo énfasis :

“Todas y todos sabemos lo que ha ocurrido desde entonces, aunque aún no sabemos los alcances que esto tendrá, eso solo podrá determinarse con el devenir de los próximos meses o quizás años. Lo que sí está claro es que nada volverá a ser igual, y cuando nos referimos a nada, es absolutamente nada. Ese parece ser uno de los pocos puntos de consenso. El mismo 18 y los días que le siguieron todo Chile ardió, todo Chile salió a la calle, la gente volvió a reconocerse y llamarse a sí misma pueblo, el tejido social comenzó a reconstruirse desde entonces en tramas cada vez más complejas y firmes.” (Relato de Estudiante)

Ya nada volverá a ser igual que antes sentencia Raúl, marcando los acontecimientos de Octubre un antes y un después en la vida histórica y social de este país, un hito de autorreconocimiento de sí y por sí del pueblo chileno, acontecimientos, podríamos decir, de afirmación de su existencia y de su valor a través de la mirada del otro o de los otros (Paugam, 2012) en el escenario en que el sí mismo y el otro irrumpe libre e incondicionadamente: la calle. Pero ¿qué pasa en la escuela?, ¿qué ocurre en este espacio cruzado por roles institucionales, por lógicas y protocolos estrictos de funcionamiento, por culturas y tradiciones inerciales?

Otra vez la “normalidad” o el hacer como si nada hubiese ocurrido

El liceo, denuncia Catalina, se desconecta (de) el presente, (de) el proceso histórico, refrendado esto por la sentencia de la máxima autoridad, desautorizada hacía rato por la comunidad del empobrecido liceo: “Ante la incertidumbre, es mejor prevenir cualquier foco de insurrección”, no obstante, repara Cata que se trataba de “una normalidad falsa o idea de normalidad donde los adultos creían tener el control, (aunque)... los alumnos estaban conscientes (de su falsedad)...” Indolente a la elocuencia de los acontecimientos que ponían “patas arriba” al país, dictamina la directora en su pequeño reino escolar: “Hay materia que pasar y notas que poner, los alumnos vienen a aprender”, “fue la frase constante –nos cuenta Catalina– con la que la directora silenció algunos intentos docentes por abarcar la contingencia nacional, dejando claro que en el liceo solo había espacio para lo que tristemente se ha convertido la cotidianidad de la escuela: “pasar materia””. Una escuela para un docente signado por el mandato de la eficacia, la subordinación y la estandarización, que, en el escenario de la escuela pública empobrecida e intervenida por el poder jerárquico y leyes represivas, nos devuelve una imagen nefasta y decadente de la escuela del Chile actual, un escenario propicio para la deserción temprana de las nuevas generaciones docentes.

El cuestionamiento, la emergencia del docente

¿Quién soy ahora frente a mis estudiantes, cuando veo su desorientación y necesidad de contención?, ¿Cómo actúo frente a la insistencia de negación de lo que sucede de parte del colegio, sigo mis convicciones o actúo según el improvisado protocolo de normalidad, en el que no creo?

El sitio del profesor o profesora practicante constituye un espacio y tiempo de tránsito, un no lugar (en el sentido de lo instituido) en la escuela, favorable para la observación y el conocimiento analítico, pero desfavorable para el reconocimiento institucional y los espacios decisionales en que se mueven los y las docentes. En la contingencia histórica de los sucesos recientes, marcados por el estallido social, si bien los roles conferidos a los estudiantes, futuros docentes, no cambiaron de modo explícito ni radical, ocurrieron en algunos momentos de rotundo cuestionamiento, deliberación o posicionamiento en relación a la escuela con la que sueñan, lo que manifiesta, según mi parecer, una interesante e incipiente emergencia de su impronta identitaria.

“¿Qué ha pasado?” era la interpelación de los y las jóvenes de la escuela más frecuente “a pesar de que todos sabíamos qué había pasado, era difícil de explicar...”, “a mi parecer hubiese sido fácil decir “bueno, pasó esto porque si no se llegaba a este extremo nunca nos hubiesen escuchado”, pero ¿a qué costo? ¿A quedar como el profesor que incita a la violencia?, ¿que la avala?, lo cual me

conflictuaba mucho y aún lo hace”, relata Ivan. El conflicto o dilema entre ser el docente genuino y veraz frente a sus estudiantes y el docente que se espera desde la escuela reaccionaria al posicionamiento político de sus profesores ante los y las jóvenes, encuentra diversas expresiones. Así, Catalina explicita, frente a un dilema semejante, de modo expresivo y consistente, la escuela con la que sueña, su ideario pedagógico e identitario docente, que nace justamente, oh paradoja, de su extensa experiencia como practicante con la escuela que justamente el estallido abominaba:

“Contra la escuela de la normalidad ahistórica y falsa que consume a la juventud, la del control del aula o el “aula segura”, la del adultocentrismo, de las jerarquías, de la estandarización, de las clases sin sentido, de los binomios reduccionistas, me declaro profesora insolente, y declaro que la escuela ha muerto, la escuela presa y parte del mundo que provocó el estallido, y lo digo desde la rabia desbordada, y el deseo de una nueva escuela, donde las emociones y las subjetividades diversas tengan lugar, donde se aprenda en comunidad, en colaboración, donde se ejerza, de verdad, la libertad docente”. (Relato de Estudiante)

4. PROPOSICIONES FINALES

Una pregunta que recorre el artículo es qué hacemos con los relatos, diálogos y las reflexiones acumulados durante el desarrollo del curso, pues pareciera que la respuesta es simple, dejarnos afectar, dejar que aquella resonancia conmueva nuestras formas de pensar y sentir la relación pedagógica. Nos vemos impelidos a hacer un esfuerzo de comprender los sentidos que van atravesando los relatos, desentrañar su intriga y volverlos a componer junto con los estudiantes en lo que podríamos llamar una trama colectiva de saberes docentes. Una segunda acción, tiene que ver con la responsabilidad de nosotros docente formadores de formadores, de intentar junto a los autores de cada relato, a través de un proceso dialógico de retroalimentación que no subalternice las posiciones entre docente y estudiante, intentar que los estudiantes reconstruyan significados y sentidos de sus relatos, es decir que el saber reflexivo se vuelva para ellos en herramienta comprensiva de su propia profesionalidad y que esta comprensión los ayude a tomar decisiones sobre el acontecer vivido.

Una segunda reflexión tiene que ver con el sentido de una pedagogía narrativa en el contexto de un programa de formación inicial docente, que pone atención al alma que lo anima. El desarrollo de un programa de formación desde una pedagogía narrativa no puede estar desafectada por el acontecer del mundo vivido. La experiencia presentada nos deja como aprendizaje esta estrecha relación entre pedagogía narrativa y acontecimiento, dejando como desafío de formación el desarrollar una sensibilidad pedagógica junto con nuestros estudiantes que pueda contener el mundo desbordado que nos acontece, en este caso un gran estallido social que removió y conmovió a todas y todos los que participaban del curso, y que llenó de emociones nuestra experiencia. Dejar que estas emociones ayuden a comprender los acontecimientos en un colectivo, dejar que florezca una sensibilidad con el contexto, remueve la configuración profesional de todas y todos, y permite tomar acciones pedagógicas a quienes participaban del curso en un momento donde pocas claridades se ofrecían.

Lo que podemos reafirmar a partir de los relatos de los y las estudiantes, es que lo que un o una docente llegue a ser, no lo confiere un certificado (Connely y Clandinin, 1994), tampoco avanza en un movimiento lineal progresivo, previsible y controlable, sino más bien, como muestra la experiencia enunciada, se despliega e irrumpe a saltos, atravesada por una temporalidad signada por sucesos imprevistos, por eventos que cruzan e impactan las biografías de cada uno, de cada una... y desde esta crucial constatación que los relatos nos muestran, podemos visualizar la potencia de la narración de sí como perspectiva y camino no sólo de conocimiento, reconocimiento y explicitación de lo que se es y desea ser en tanto docente, sino como una vía de integración y de orientación del hacer y el pensar, como explicita una ex estudiante de pedagogía: “cuando comienzo a pensarme a mi misma en lo que he sido, en la perspectiva de orientar mi saber y actuar hacia otros, y eso siendo posible a través de la investigación en que me relato a mi misma, es que ocurre la integración de esas fracciones dispersas en que me había transformado” (Arévalo, 2010).

Por último, hemos comprendido el relato como un campo indeterminado de inteligibilidad, donde lo que desborda del texto tiene que ver con las lecturas que del mismo hacemos, lecturas que se nutren de nuestras propias experiencias biográficas.

Cada uno de nosotros puede ver y ve cosas distintas en los relatos, aunque no diametralmente diferentes, por cierto. Esto debido a una cultura y perspectiva más o menos compartida del mundo y de la academia, que nos acercan en una mirada común, en una búsqueda común. Sin embargo, los modos de enfrentarnos a los escritos no resulta ser homogéneo. Tampoco lo es la sensibilidad que despiertan. La variante tiene, en principio, dos orígenes: nosotros (nuestras biografías personales y perspectivas construidas) y los otros (sus experiencias hechas texto). Se instala aquí un principio dialógico bakhtiniano que nos lleva por nuevos derroteros, abriendo nuevas comprensiones de lo pedagógico en la experiencia del acontecimiento. El hecho vivido nos afecta (en los afectos) y es reconstruido a la luz de nuestros referentes vitales y, finalmente, mediado por el ejercicio de la escritura. Así, los escritos de nuestros estudiantes se nos presentan como un nuevo acontecer. El relato como acontecimiento que nos desborda y que sigue el mismo camino inicial de afectación, reconstrucción y escritura.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arévalo, A. (2010). *La experiencia de sí como investigadora*. En, *Investigar la Experiencia Educativa*. Compiladores: Núria Pérez de Lara y José Contreras. Barcelona: Editorial Morata.
- Bolívar, A. y Contreras, J. D. (2019). *La investigación (Auto) Biográfica en educación*. España, Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cardinal, T., Murphy, M.Sh., Huber, J. (2019). Movements Toward Living Relationally Ethical Assessment Making: Bringing Indigenous Ways of Being, Knowing, and Doing Alongside Narrative Inquiry as Pedagogy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.3), 121-140.
- Connely, M, y Clandinin, J. (1994). *Telling Teaching Stories*. EE.UU, New York: Teacher College Press.
- Contreras, J. (2005). Estudiantes que investigan: un camino de libertad. En *III Jornades Universitàries “La investigació como a procés de formació”*, “Què canvia la investigació formativa a l’aula universitària?”. Vic, España.

- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Heller, A. (1980). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Fontamarrá.
- Hormazábal, R. y Hizmeri, J. (2019). Indagación narrativa y experiencia educativa. De los hallazgos a los tanteos formativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 69-86.
- Larrosa, J. (2010). *Herido de realidad y en busca de realidad: Notas sobre los lenguajes de la experiencia*. En N. Pérez de Lara y J. Contreras (comp.) (2010). *Investigar la Experiencia Educativa*. Barcelona: Editorial Morata.
- OCDE (2019). *Society at a glance 2019: OECD Social Indicators*. OECD : Publishing, Paris.
- Paugam, S. (2012). Protección y reconocimiento. Por una sociología de los vínculos sociales. *Papeles del CEIC*, 82.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini
- Porta, L. (2015). Narrativas sobre la enseñanza en torno a la “didáctica de autor”. Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria. *Revista del IIICE*, 37.
- Quiles-Fernández, E. y Orozco, S. (2019). Atender a Las Tensiones Educativas en la Formación Inicial del Profesorado: La Indagación Narrativa Como Práctica Pedagógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.3), 105-120.
- Sarasa, M.C., y Porta, L. (2018). Narratives of Desire, Love, Imagination, and Fluidity: Becoming an English Teacher in a University Preparation Program. *Latin American Journal of Content & Language Integrated*. (11) 1, 141-163. DOI: 10.5294/laclil.2018.11.1.7
- Silva-Peña, I. y Eddy, M. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 94 (33, 3), 195-212.
- Schlein, C., Smith, D. y Oakley, C. (2019). Narrative Reconsiderations of Teaching as Negotiated. *Curriculum for Social Justice and Equity*. Front. Educ. 4:124. doi: 10.3389/feduc.2019.00124
- Suarez, D., Davila, P. y Argani, A. (2019). Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re)conocimiento para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 94 (33, 3), 141-158.
- Trujillo, B. (2014). Experiencia y Educación: Una relectura de temas clásicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* . 19 (62), 885-892.
- Ventura, M. (2010). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En N. Pérez de Lara y J. Contreras (comp.) (2010). *Investigar la Experiencia Educativa*. Barcelona: Editorial Morata.
- Vieira, F. (2020). Pedagogy of experience in teacher education for learner and teacher autonomy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 143-158. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78079>