



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

Experiencias Pedagógicas y Narrativas Digitales en la Escuela de Emergencia.

Vivir la escuela fuera de la escuela: una exploración narrativa sobre las experiencias escolares que construyen aquello que llamamos escuela.

Seminario para optar al Título de
Profesora de Educación Media En Biología y Química

MARÍA JOSÉ DEL CARMEN VARGAS ÁLVAREZ

Profesora Guía: Patricia Hermosilla Salazar

Fecha de entrega 26 de diciembre de 2020

Santiago – Chile

Dedicado a mi familia, a mi madre y mis hermanos,
quienes han estado desde el comienzo guiando mi aprendizaje,
iluminando en cada uno de mis pasos.
A Pablo, a mis gatos y a aquel que viene,
mis compañeros de aventuras,
quienes apoyan cada una de mis decisiones.
A mi profesora guía,
fuente inagotable de saber, de experiencia e inspiración,
quien se ha vuelto una figura central en mi formación.
También se lo dedico a todos mis profesores,
a ese largo desfile de rostros que pueblan mi experiencia académica,
algunos a quienes, ahora veo, no valoré a tiempo.
Profesoras y profesores que,
como decía la Maestra Gabriela Mistral,
enseñaron con todo su ser,
con el gesto, la actitud y la palabra.
A todos ustedes solo me queda decirles,
gracias infinitas,
intentaré honrarles con mi labor docente.

Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de autoindagar en lo aprendido en el proceso de formación profesional, mediante la profundización narrativa autobiográfica y de la experiencia de estudiantes que viven la escuela de emergencia. Se basa metodológicamente en la investigación narrativa, un tipo de investigación interpretativa, y se desarrolló en cuatro partes. La primera consiste en rememorar el propio proceso de formación autobiográficamente, donde se relevaron conexiones con mi propia experiencia escolar. En la segunda parte se describe la metodología, justificándose el enfoque narrativo, el cual permitió desarrollar la tercera parte que consiste en conocer la experiencia de los estudiantes que viven la escuela de emergencia. En esta profundización se consideraron tres cuestiones principales: las nuevas rutinas escolares, los aprendizajes logrados y las expectativas sobre el regreso al aula. Para obtener estos relatos se desarrolló una entrevista escrita a cinco estudiantes de cursos con los que trabajé en mi práctica profesional, de 1ro y 3er año medio, previa autorización del establecimiento educacional y los apoderados. El análisis de los relatos permite comprender que los estudiantes han asumido un rol protagónico en su proceso de aprendizaje, para lo cual no se sentían preparados, generándose una serie de situaciones y emociones negativas, como angustia y frustración. No obstante, todos los estudiantes reconocen que han experimentado aprendizajes valiosos, donde destacan el desarrollo de habilidades socioafectivas por sobre lo académico. Además de ello, hablan del retorno a clases presenciales pero no a la “normalidad”, donde muestran añoranza por el espacio de convivencia que representa el aula, tanto con compañeros como con profesores. Este estudio ha supuesto un ejercicio reflexivo que influye directamente en el proceso de formación docente vivido, permitiéndome incorporar perspectivas nuevas al sentido de la labor pedagógica, así como también “dar valor” a las ideas previas que surgen de mi propia experiencia vital.

Palabras claves: formación docente, escuela de emergencia, educación escolar, investigación narrativa.

Índice

Resumen	3
Índice	4
1.- Introducción	5
2.- Experiencias de formación docente. Explorando en las creencias y procesos de construcción de saberes pedagógicos relevantes	7
2.1.- Redescubriendo mi percepción de las Ciencias durante mi formación docente	11
2.2.- La docente de Ciencia que quiero ser	13
3.- Metodología	15
3.1.- Camino recorrido en el Seminario de título	15
3.2 Enfoque narrativo	17
3.2.1.- El relato como memoria antropológica	18
3.2.2.- Narrar para (re)conocernos en la relación pedagógica	20
3.2.3.- Reconocer los relatos en la escuela de emergencia	21
4.- Relatos de enseñanza y aprendizaje en la escuela de emergencia	23
4.1.- ¿Qué historias me ha interesado contar?	23
4.2.-Proceso de Análisis	24
4.2.1.- Cruzando la pantalla negra: el tiempo y espacio de la Escuela de Emergencia.	25
4.2.2.- Aprendiendo en la Escuela de Emergencia	29
4.2.3.- La Escuela que extrañamos	31
5.- Reflexiones pedagógicas y aprendizajes vividos	34
6.- Referencias bibliográficas	36
7.- Anexos	39
7.2.- Anexo 1: Consentimiento informado para apoderados	39
7.2.- Anexo 2: Entrevista escrita	40

1.- Introducción

El desarrollo de este seminario de título se centró en el trabajo narrativo, es decir, fue implementado como una actividad investigativa basada en la escritura, recolección y en el análisis de relatos, considerando que uno de sus elementos característicos de la Investigación Narrativa son las narraciones autobiográficas (Arango, 2016), en las que los sujetos relatan una experiencia desde su posición subjetiva.

El interés de este estudio toma la forma del siguiente objetivo general:

Profundizar en los aprendizajes dejados por la experiencia vivida durante el proceso de formación docente, mediante breves relatos autobiográficos, tanto propios como de los estudiantes que viven la Escuela de Emergencia, para integrarlos en una reflexión que permita generar conocimiento pedagógico encarnado.

Como escuela de emergencia se entiende la implementación de la educación escolar a distancia que ha debido llevarse a cabo producto de las medidas de contención sanitarias producto de la pandemia por SARS-CoV-2. Periodo en el cual además se enmarca mi última etapa de práctica docente, donde se tuvo la oportunidad de asumir el rol directamente el rol de profesora.

Para poder abordar el interés central y considerando el enfoque narrativo como metodología de trabajo se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Narrar los procesos reflexivos y de aprendizaje personales más relevantes en la formación docente, mediante un relato autobiográfico de la autora.
- Obtener relatos autobiográficos de los estudiantes en la Escuela de Emergencia que aborden la experiencia actual.
- Analizar los relatos obtenidos en las dos etapas para proyectar reflexiones relevantes respecto a la propia formación pedagógica

El presente trabajo se divide en cuatro secciones, adicionales a esta introducción, que dan cuenta de la progresión con la cual se efectuó el estudio. La primera de estas cuatro secciones corresponde a una profundización narrativa sobre el propio proceso de formación docente, en el cual se distinguen y desarrollan aquellos aprendizajes que considero fundamentales en mi proceso y en la percepción de docente de Ciencias que quiero ser, los cuales han surgido de los años de estudio profesional.

El siguiente apartado, se da cuenta de la estrategia metodológica con la cual se realizó el trabajo, destacando tanto la trayectoria y el esquema de trabajo seguido durante el curso que permitió preparar y construir este estudio, así como también la delimitación del enfoque

narrativo, justificando su elección en base a los factores que se consideran característicos de este enfoque a partir de la revisión de literatura especializada.

El apartado que le sigue a la metodología, se centra en el análisis y reflexión sobre los relatos provenientes de la escuela de emergencia, los cuales se enfocan en tres ejes de interés explicitados previamente en el mismo apartado y que son obtenidos mediante una entrevista escrita a estudiantes de 1er y 3er año medio, quienes forman parte de cursos con los cuales tuve la oportunidad de trabajar durante mi última práctica profesional.

La última sección es un apartado reflexivo, en el cual a partir de todo lo anterior se reconocen los elementos claves y los aprendizajes centrales que deja el proceso de investigación presentado en este trabajo, donde se realza la importancia de investigar narrativamente la Escuela en la formación pedagógica personal y en el potencial y el valor que esta tiene para reflexionar constantemente sobre las prácticas docentes.

A lo largo de todo este trabajo, se sustenta la idea de que en la formación docente y en la investigación pedagógica se debe dar espacio a los relatos los estudiantes, relatos como instancias para dar cuenta de sus experiencias y como estas nos ayudan a configurar nuestra labor pedagógica. Más aun, se defiende la idea de lo fundamental que resulta que rescatemos los relatos de la Escuela de Emergencia, de todos quienes la estemos viviendo, puesto que allí se reconocen o han quedado expuestas diversas problemáticas asociadas a la Escuela, las que en este contexto no pueden ser omitidas.

Los alcances a gran escala de esto no me atrevo a anticiparlos, pero si puedo dar fe del valor de explorar la experiencia de los estudiantes narrativamente respecto a mi formación docente. Considero que esta aproximación me ha permitido expandir mi percepción respecto al proceso que ellos viven, donde no solo han sido capaces de contarme aquello relacionado a las clases virtuales y a los deberes escolares sino que también a todo lo que ha significado remover del día a día la rutina escolar, con un enfoque especial en cómo han percibido y remirado el aprendizaje que han experimentado durante la pandemia, todo esto acompañado de sus miedos y esperanzas, los cuales son fundamentales para tomar mejores decisiones pedagógicas.

2.- Experiencias de formación docente. Explorando en las creencias y procesos de construcción de saberes pedagógicos relevantes

Uno de los ejercicios recurrentes a lo largo de la formación pedagógica, ha sido la búsqueda de las figuras docentes significativas en mi historia, búsqueda orientada hacia la reflexión respecto a lo que me pudo haber traído hacia la pedagogía y hacia la figura docente que quiero ser. En esta búsqueda, el primer hito reflexivo que me agitó con fuerza fue el haberme reencontrado con mi madre.

Al intentar responder una pregunta sobre las y los docentes que habían marcado mi trayectoria y frente a los poco relevantes que me parecían (en aquel entonces) los profesores de mi historia escolar, dejé fluir un relato y escribí lo siguiente:

Mi primera escuela fue mi casa, donde aprendí a leer y a escribir con mi mamá; una mujer pobre, temporera, muchas veces bruta, que apenas sabía “juntar las letras” y que ni siquiera había terminado 6to básico. Aun así, me enseñó. Lo poco que sabía, me lo enseñó. Una vez, me dijo que cuando estudiábamos juntas ella aprendía y que una de sus mayores frustraciones en la vida fue cuando aprendí muy rápido y la dejé atrás, cuando dejé de pedirle ayuda con mi tarea porque simplemente ella no la entendía. Cuando yo tuve muchas preguntas y ella ninguna respuesta. Sin embargo, todo lo que soy es por influencia de ella, no solo como mi madre sino también como mi primera profesora. Ella, una mujer maltratada y rota, que sabía muy poco y aún así fue capaz de enseñar, que vio mis ganas de aprender y se dio el trabajo de enseñarme con paciencia y calma.

Ella, mi primera maestra, es la primera imagen que se me viene a la cabeza al pensar en los profesores que han aparecido en mi vida y esto no es gratuito, es probablemente la versión más natural del aprender, donde el adulto establece un vínculo educativo con el más joven, una escena tan cotidiana que podría haberle servido de ejemplo a Van Manen (1998).

Sin embargo, en aquel fragmento escrito durante mis primeras aproximaciones a la pedagogía, detecto ahora un dejo de menosprecio hacia aquella instancia educativa que no estaba enmarcada dentro de la formalidad de la Escuela, cuando señalo por ejemplo que “lo poco que sabía, me lo enseñó”. ¿Era realmente poco? ¿acaso en realidad me enseñó *todo* lo que sabía? ¿Será que al enseñarme a leer y escribir, la base de la cultura educativa occidental, me dio aún más? ¿Será quizás, que en aquel acto desinteresado y amoroso, me mostró la esencia del *Educar*? Educar, acto que te permite dar todo lo que tienes sin perder nada, que mientras más das, más ganas. Acto que te permite amar a aquel que crece y crecer juntos.

Bajo un ejercicio rememorativo similar, esta vez al pensar en la Escuela y en mis primeras experiencias escolares, un edificio común no es lo primero que se me vino a la mente, dando origen a un relato que se desenvuelve fuera del espacio clásico de la Escuela. Es así como releendo otro escrito propio, redescubrí estos recuerdos:

Crecí en el campo, en un pequeño caserío de la región del Maule (más cerca de la cordillera que del mar), por lo que los paisajes verdes cubren gran parte de los recuerdos de mi infancia. Los retazos de bosque nativo esclerófilo detrás de mi casa, donde crecían espinos, peumos, boldos y sauces, fueron mi patio de juego y probablemente el origen de mi amor por las ciencias. Qué frutos se podían comer y cuáles no, qué insectos eran venenosos, plagas y a cuáles se les podía perdonar la vida, qué hierbas eran medicinales, como sembrar y reproducir plantas y qué nutrientes necesitaban fueron aprendizajes inherentes al día a día de mi vida campesina.

Junto a mi casa corría un estero que se convertía en una “vega”, un pequeño humedal, justo antes de adentrarse en un bosquecito. Garzas blancas y pidenes tornasoles anidaban en los totorales mientras las ranas hacían sus recitales de cortejo. Un día, con mi hermano, descubrimos a una rana tuerta mientras cubría el estanque con sus huevos. Huevos que vigilamos día a día para ver como los “coltraos” crecían, crecían y crecían hasta romper la viscosa capa protectora y comenzaban su vida libre.

En ese entonces no conocía las palabras intelectuales de la ecología y la biología, no estaba haciendo experimentos ni trabajo de campo, pero estaba ahí, donde la vida ocurría. Me maravillé tantas veces con las distintas facetas de la vida que terminé intrigada con ella. Surgió el deseo de protegerla y con ella la necesidad de entenderla. Al releer lo que he escrito hasta aquí, me doy cuenta que mi pedagogía no podía ser otra, tenía que ser en ciencias ¿Qué recurso más poderoso para proteger lo vivo que enseñar biología? ¿qué recurso más poderoso que la educación?

Mis primeras experiencias de cercanía con la naturaleza, para mi tan simples y cotidianas, a medida que fue progresando mi formación pedagógica fueron adquiriendo otro valor. Ahora, las percibo como un “lujo” al que muchas personas no tienen acceso. Es curioso pensar que cuando era niña anhelaba mayor acceso a libros e información, ingenuamente creía que ahí era donde el conocimiento se acumulaba y que era la única manera de acceder a él, pero con los años, al ir teniendo acceso a eso que anhelaba, me he ido dando cuenta que mucho de aquello sobre lo que está escrito yo pude presenciarlo en primera fila, a veces tan cerca que me volvía parte del fenómeno, pudiendo ser la causa o sufrir el efecto, teniendo acceso a observar, tocar y experimentar con una intimidad con la que pocas veces me he topado en el laboratorio.

Llegado a este punto, debo reconocer que la breve mención a mi hermano no le hace justicia, aquel compañero de aventuras que siempre estaba un pasito más adelante que yo en el aprender, pero que no demoraba nada en compartir sus nuevos aprendizajes conmigo. Él siempre tuvo un aire de sabio, siempre más calmo que yo, más lógico, me atrevería a decir que más curioso incluso, siempre contándome historias con las que me enseñaba a estudiar el cielo nocturno, que gracias a la lejanía de las urbes, brillaba intensamente sobre el patio trasero de nuestra pequeña casa. Me recuerdo de espaldas sobre el pasto húmedo y fresco, levantando las manos hacía el brazo de la Vía Láctea, sintiendo que casi podía tocarlo y de fondo la voz de mi hermano diciéndome que la luz de esas estrellas viajaba por miles y

millones de años para llegar a la Tierra. Esta vez no se trata de un adulto enseñándole a un niño, es un niño enseñándole a otro, son dos niños aprendiendo juntos. ¿Quién dijo que el enseñar le pertenecía solo a los adultos? Los niños también son fuente de saber y creo que cuando aprenden juntos, aprenden mejor. Quizás existía algo en la complicidad etaria que me hacía sentir cómoda, haciendo más fácil el expresar las preguntas y los cuestionamientos, lo que me ayudó a generar un aprender desde lo colectivo, partiendo desde mi hermano pero extendiéndose a todos esos otros compañeros y amigos con los que compartíamos ciertos intereses, y a veces ni eso, a veces solo compartíamos algunos momentos, pero aún así, en la conversación casual de compañeros de clase también se creaban espacios educativos sobre los cuales nunca antes había reparado.

Sin embargo, al volver a pensar sobre estos relatos pareciera que de alguna forma en ellos estaba rehuyendo de hablar sobre la Escuela formal y su espacio propio. Esa escuela real, normada y estandarizada a la que fácilmente pude adaptarme, pero a la cual omití con la misma facilidad, omisión que de paso silenció las figuras docentes en mi vida y las que por primera vez realcé en este fragmento:

La escuela de verdad, una empolvada construcción de madera de dos salas, una cocina de 2x2 y baños de pozo negro. Un matrimonio de profes estaba a cargo de más o menos 45 niños y la tía Cristina era la cocinera. La profe Ana en una sala con los niños de 1º, 2º, el Profe Willy con los de 3º y 4º, y los de 5º y 6º año (los grandes) tenían clases en la tarde. Hasta ahí nomás llegaba la escuela. Para terminar la básica había que ir a otra escuela, pero pocos lo hacían. ¿La media? Eso era para los que tenían dinero.

Como buena escuela rural, nos faltaba de todo, así que los profes y los apoderados se las ingeniaban para conseguir lo mínimo para poder hacer las clases. La escuela era responsabilidad de todos, así que nosotros hacíamos el aseo de la sala, los baños y el patio. Hacíamos bingos y rifas para comprar el gas de la estufa para el invierno. Los papás se organizaban para encementar la cancha, podar los árboles y arreglar los techos. Las mamás hacían queques, dulces y empanadas para poder comprar materiales. A veces, el viejo dueño del fundo vecino hacía donaciones, muebles viejos que seguramente ya iban para la basura, pero que nosotros arreglábamos para poner los libros. Teníamos tan pocos libros.

La profe Ana y el profe Willy tenían como misión que todos sus estudiantes aprendieran a leer y a escribir y que no abandonaran la escuela, al menos hasta sexto básico. Los problemas de aprendizajes eran muchos, no porque los chiquillos tuvieran problemas congénitos sino porque las circunstancias hacían difícil el aprender, no exagero cuando digo que las únicas comidas de muchos de mis compañeros eran las que recibían en la escuela. Más de alguna vez los profesores tenían que llamar a carabineros para obligar a los papás a mandar a sus hijos a la escuela.

Con ese escenario era comprensible que los alumnos más “aventajados” nos dejaran ser (en realidad solo teníamos un poco más de suerte) y quizás por eso no tengo recuerdos muy significativos de los profes, porque ellos se enfocaban en los que más ayuda requerían. A mi me daban tarea y cuando terminaba me dejaban hacer otras cosas. Salir a regar el patio, ir a ayudarle a la tía Cristina y a veces también ayudarle a nuestros compañeros con su tarea (no siempre, a veces el profe quería que lo hicieran solos). No puedo decir que aprendí mucho del profe Willy y la profe Ana, la verdad se limitaron a

dar-me el acceso a ciertas cosas, me dejaban tomar algunos libros en préstamo y ver los pocos documentales que tenían en VHS. No podían dedicarme mucho tiempo entre un montón de niños con muchas más necesidades, pero de ciertas formas me hacían sentir reconocida e inteligente. No acostaba de elevarme sobre los otros niños, sino dándome ciertas responsabilidades y libertades para aprender a mi ritmo. Creo que esas primeras experiencias pedagógicas influenciaron mi aprendizaje venidero. Creo que me orientaron a ser autodidacta y motivada con el aprender. Me pregunto si ellos lo habrán previsto así.

Probablemente desde la relación con mi madre y la experiencia con la escuela G-542 empecé a mirar la figura del profesor con cariño, pero también con respeto. No obstante, de los docentes de la Enseñanza media recuerdo muy poco, algunos nombres aprendidos por la costumbre pero no porque representen algo especial. De las profesoras de ciencias recuerdo eso, que eran mujeres y la monotonía de unas clases expositivas y descontextualizadas que no me dejaron mayores saberes. Esto me hace pensar en lo importante que es la contextualización de los contenidos y en que quizás, si mis profesoras de ciencias en el colegio hubieran orientado sus clases en relación a nuestras realidades y ayudado a establecer vínculos, aprovechando, por ejemplo, lo cerca y fácil que era el acceso a la naturaleza y a la vida agraria, ahora *sí* tendría algún recuerdo de ellos y sus clases que no sea descritas como un momento monótono, en el que en realidad mis pensamientos salían volando por la ventana y se arremolinaban con las nubes pasajeras que se los llevaban hacia la cordillera. Quizás, si me hubieran hablado de lo que conocía tendría una imagen más viva de la ciencia escolar. Supongo que de esto mismo nace mi mayor preocupación a la hora de ejercer la labor docente, no quiero que mis estudiantes salgan de mis clases con una impresión inerte de las Ciencias, ni que repitan en las evaluaciones las definiciones desgastadas de masa, fuerza o célula. Quiero que me cuenten aquello que saben, que se sientan dueños y fuente de saber, quiero darles el espacio para que sientan que sus realidades no son algo ajeno al aula, que no es una vida aparte. Que cada saber científico curricular existe en sus realidades, en lo que los rodea, en lo que hacen, en lo que comen y en lo que son. Quiero de alguna manera, tal como lo decía Dewey (1967), darle valor a la experiencia de cada uno de ellos, reconocerla en el aula y sostener sobre ella el aprendizaje.

Este pensar en la figura y rol docente, inevitablemente me ha llevado a pensar en mi propia versión de estudiante, aquella escolar que fui, aquella niña ansiosa de aprender que veía en la escuela un espacio para *ser*. Siempre fui una estudiante preocupada y autodidáctica de mi aprendizaje (quizás porque no tenía alternativa), a quién no era necesario recordarle sus responsabilidades escolares, es más, para mí la escuela y las tareas eran la parte entretenida de mi día a día. Es por esto que quizás, los sentimientos negativos que muchos de mis

compañeros tienen de su etapa escolar, a veces se me hace tan ajeno. Algo similar me ocurre con las notas, tan repudiadas para algunos, pero para mí fuente de oportunidades. Sin las notas, las que en las manos de mis profesores se volvían evidencia clara de mis capacidades y en el argumento para que me matricularan para el año siguiente, sin ellas, no puedo imaginarme dónde estaría, pero sí sé dónde estoy gracias a ellas. Sin embargo, las discusiones en los cursos de formación que relevaban estos temas, me ayudaron a entender que la forma en que cada estudiante se vincula con la Escuela es única y particular, que cada uno de nosotros lleva consigo su propia experiencia de la escuela, experiencia que se construye dependiendo de los contextos personales y de las situaciones de vida. Como ya dije, las notas para mí fueron oportunidades, pero para otros fueron dolor, decepción, frustración, injusticia y castigo.

A lo largo de este proceso reflexivo que me ha llevado a mi formación profesional, he aprendido a revalorizar lo vivido, al mismo tiempo que no debo suponer que la experiencia, frente a un mismo fenómeno, es la misma para todos. No obstante no puedo dejar de posicionarme desde mi propia experiencia, con ella. Al fin de cuentas, la manera en la que las personas logramos interpretar el mundo, se origina en el mundo que hemos vivido. En las instancias, en las que hemos compartido entre pares nuestros relatos sobre nuestras propias experiencias pedagógicas, he podido notar que, a pesar de las diferencias temporales y geográficas, la enseñanza de las ciencias compartía elementos comunes tradicionales, los cuales hicimos notar de forma negativa y que tomamos como ejemplo de aquello que no queremos repetir. Muchas de mis concepciones como docente, las que han tomado forma durante los años de estudio en la universidad, tienen sus raíces en mi propia historia como estudiante.

2.1.- Redescubriendo mi percepción de las Ciencias durante mi formación docente

Un hecho curioso, sobre el que tampoco había reparado con anterioridad, es que no hay una sola temática, que se haya abordado durante mi formación profesional, que no pueda conectar de alguna forma con el contexto en el que crecí. La Biología y principalmente la Ecología, fueron mi puerta de entrada y han sido mi conexión permanente con las Ciencias Naturales. Motivada por ellas es que he podido encantarme con otras áreas tan diversas como la Botánica, la Genética, la Evolución, la Química, entre muchas otras. Al comenzar la carrera consideraba que mi capital científico era pobre, más pobre que el de mis compañeros, sin embargo ahora sé que en realidad era riquísimo, tanto en experiencias como en la visión de la Ciencia que esas experiencias evocaban, y lo que solo pude descubrir al iniciar el proceso de

formación pedagógica luego de mi formación científica y donde nuevamente emergen significados desde la recapitulación de mi propia experiencia escolar. Lo cual reafirma nuevamente lo importante que ha sido en mi formación el ir deteniéndome en cada nuevo aprendizaje científico o pedagógico para buscar en mi historia, escarbar en los recuerdos, y encontrar alguna escena, algún momento, que me permita apropiarme de ese saber desde mi experiencia, desde aquello que he vivido, tanto fuera como dentro de la Escuela, y que ha configurado mi forma de entender y relacionarme con el aprendizaje.

Una vez se nos pidió que dibujáramos la primera imagen que se nos venía a la mente a la hora de pensar en hacer ciencia. Mi dibujo mostraba un escenario desértico (o al menos esa era la intención de mis garabatos) en el cual un grupo de personas hacían observación astronómica. Recuerdo que mi dibujo llamó la atención de algunos de mis compañeros, me preguntaron si yo alguna vez lo había hecho. Lo cierto es que de niña si miraba el cielo nocturno tratando de encontrar constelaciones, planetas y nebulosas, pero hasta ese momento nunca había usado un telescopio realmente, pero era algo que quería hacer. En otro dibujo, ahora para ejemplificar cómo sería una clase de Biología ideal para mí, dibujé un grupo haciendo trekking en una Reserva Nacional. Esta vez el dibujo fue más fácil de explicar puesto que provenía directamente de mi experiencia de vida. Además de mi vida rural, durante la Enseñanza Media estudié en un liceo técnico-profesional donde, por mi especialidad, recorrimos diferentes Parques y Reservas Naturales de la Región aprendiendo de la naturaleza de cada lugar y de las amenazas medioambientales, temas que para mi son centrales en la educación científica, como contenidos de estudio pero más aún como una responsabilidad ciudadana sobre la que creo que los docentes de ciencias tienen mucho que decir y hacer (Sanmartí, 2015).

Cuando ingresé a la carrera tenía muchas dudas de si mis capacidades científicas iban a ser adecuadas, teniendo en cuenta el poco bagaje científico que pensaba que tenía, sin embargo, después de algunos traspies, me descubrí enamorada y repleta de las ciencias y de ahí en más no hubieron dudas respecto a ellas, por eso fue interesante el ejercicio realizado previamente, donde me recordé de adolescente, enfrentada a las mismas ciencias, pero donde en vez de motivar mi interés los profesores de ciencias me desalentaron con su apatía y monotonía. ¿Por qué la ciencia escolar se me mostraba tan inerte, tan de libro, tan lejana? Se me mostraba como algo que yo nunca podría hacer. Si bien aún no he podido responder esta pregunta del todo, ahora comprendo de mejor manera desde donde viene el problema.

A lo largo de la carrera he podido introducirme en las Ciencias y en su enseñanza de una forma más cercana. Uno de los aprendizajes centrales en este proceso ha sido comprender

que en las Ciencias han existido desde sus orígenes, prejuicios y suposiciones que han creado estereotipos respecto al trabajo y a las personas que lo ejecutan, estereotipos que se mostraban bastante lejanos a aquella niña de campo que fui y que se convertían en la barrera entre los saberes y yo. Estereotipos que no quiero llevar al aula de manera pasiva, salvo para problematizarlos junto con los estudiantes.

Esto también me lleva a pensar en la necesidad de impregnar de vida la Ciencia escolar, de ser capaces de llevar al aula fenómenos de la naturaleza pero también de salir del aula para encontrarlos allí donde ocurren, ayudar a que los estudiantes comprendan que la Ciencia, a veces tan lejana, no habla de otra cosa que de ellos mismos y del mundo que habitan

2.2.- La docente de Ciencia que quiero ser

A partir de la manera en la que yo fui construyendo mis primeros conocimientos científicos (incluso antes de tomar conciencia al respecto) y de la reflexión sobre ello que he podido realizar a lo largo de la carrera, es que considero que un docente de ciencias tiene la misión de presentar a sus estudiantes los saberes científicos de tal manera que ellos sean capaces de descubrirlos mediante su propia experiencia, algo parecido a los que Bruner (1961) llamó “el aprendizaje por descubrimiento”, aprendizaje donde lo aprendido no se entrega al estudiante de manera terminada sino que este debe ir y descubrirlo por su cuenta y donde el docente debe asegurarse de generar el espacio propicio para que esto ocurra.

Cuando comencé las prácticas pedagógicas, con muy poca experiencia docente, surgieron nuevos temores, esta vez, respecto a mis habilidades didácticas. Pero al estar ahí, con los estudiantes, sobre todo en el contexto en que yo era la responsable de la clase, hizo que las dudas desaparecieran y me encontrara fascinada con la Pedagogía de las Ciencias, me animaba mucho pensar en qué actividad hacer cada semana, que contenido revisar, que experimento hacer. Una de las chicas de la clase un día me dijo que se me notaba que me gustaba la ciencia y si me gustaba más ser científica o ser profesora. Le dije que me gustaban ambas, pero ella insistió “ya pero su tuviera que elegir po”. “No sé cómo se puede elegir entre dos cosas que son la misma cosa” fue mi respuesta, o algo de ese estilo.

Lo cierto es que no concibo la Química sin la Biología, así como no concibo el aprender ciencia sin enseñarla, ser científica sin ser profesora. No puedo entender que un profesor no sienta amor por la enseñanza, así como que no sienta curiosidad, asombro ni interés por su disciplina. Creo que eso los estudiantes pueden notar este tipo de cosas y que les afecta. No digo esto desde la literatura sino de mis propios recuerdos, cuando cierta profesora (de historia) era capaz de exteriorizar su fascinación por la disciplina en cuestión y al mismo

tiempo nos hacía sentir que quería estar ahí, qué le importaba estar ahí, entonces ocurría la magia y mis pensamientos ya no se arremolinaban con las nubes pasajeras, se quedaban ahí, conmigo, con ella. Han sido las instancias de interacción con los estudiantes las que me han ayudado a consolidar mi decisión de ser profesora y logran apaciguar las dudas que siempre están al acecho. Debo aclarar que no dudo de la profesión ni de su belleza, dudo más de mí frente al personificar todo aquello que para mí debe ser un docente. Siendo honesta, normalmente siento que el delantal de profesora de ciencias me queda grande, que sé muy poco de un océano inmenso de conocimiento y menos aún de cómo enseñar aquello que sé. Afortunadamente esas dudas desaparecen en la Escuela, cuando estoy con las y los estudiantes, frente a ellos me siento profe, en su hablar y en sus miradas me reconozco docente. Es en la presencia de estudiantes que puedo sentirme maestra, ¿será que ellos me vuelven profe?

Esto cobra sentido al pensar pedagogía como un fenómeno relacional, donde es en la interacción entre personas que la educación ocurre, en el trato y en el encuentro entre las experiencias de cada uno, en los roles que encarnamos y que en el fondo, tal como señala Contreras (2016):

Lo que en un aula, o en cualquier otro espacio educativo ocurre no es que “se enseña”, o “se aprende”, sino que primero de todo, se vive. Lo que se hace es vivir, y cada una, cada uno, lo hace desde sí, desde su propia historia y circunstancias. Y cualquier cosa que sea enseñar o aprender, es en primer lugar vida que se vive, vidas que se viven, vidas que se cruzan, que se entrelazan, que con-viven. De aquí viene mi preocupación (por otro lado nada extraordinaria y de sentido común para muchos) por pensar la enseñanza como vida que se vive, como vidas que se cruzan y se viven, y no tanto, o no sólo como planes o programas que se aplican. (p.18)

La figura docente que he construido durante este tiempo, aquella que anhelo encarnar y para lo que aún debo seguir aprendiendo, se construye a partir de todo lo comentado anteriormente. Tanto de mis experiencias previas a mi formación como aquellas que se fueron revelando en este camino de la formación pedagógica, donde puedo reconocer dos ejes que son centrales: la relación con la Ciencia y la interacción con los estudiantes. En cuanto a la Ciencia, es importante mencionar que considero importante, no solo los aprendizajes concretos de la Biología y la Química, frente a los cuales siempre tendré que estar dispuesta a innovar puesto que la Ciencia está en constante cambio, sino que también la imagen que de ellas proyecto en mis estudiantes, puesto que como ya dije previamente, quiero transmitirles una concepción de una ciencia viva, cotidiana, que tiene que ver con ellos y con lo que los rodea, quiero construir una relación pedagógica que se base en que nos maravillemos y aprendamos juntos frente a los fenómenos de la naturaleza.

3.- Metodología

En este apartado se busca explicar el proceso de aprendizaje y reflexión mediante el cual fui construyendo este estudio, así como también definir y clarificar teóricamente el enfoque con el cual se desarrollo el trabajo y el por qué de dicha decisión metodológica, lo cual se presentan a continuación.

3.1.- Camino recorrido en el Seminario de título

El trabajo que se ha implementado dentro de este seminario de título consistió en dos etapas: la primera de ellas enfocada en explorar cuáles han sido los aprendizajes formativos que se han logrado desarrollar durante los años de formación profesional de la autora, desde los cuales se busca elevar un foco de interés sobre el cual indagar en el Escuela de emergencia. Mientras que, la segunda etapa, consiste en la recopilación de relatos de estudiantes que aborden este foco de interés.

Ambas etapas, tanto la escritura del relato autobiográfico de formación docente como la reflexión acerca de los relatos de la Escuela de Emergencia, fueron acompañadas y guiadas mediante la revisión bibliográfica de diferentes autores que han explorado distintas aristas de la educación mediante la Investigación Narrativa, donde semana a semana se revisó un texto bibliográfico de manera individual para luego ser discutido de manera colectiva entre las integrantes el seminario. A través de estas discusiones, se fueron dilucidando las cuestiones centrales de los textos de estudio, así como también las inquietudes particulares de cada una de las participantes, donde las experiencias de vida de cada una fueron orientando los relatos autobiográficos hacia focos específicos.

En mi experiencia, fue surgiendo poco a poco la necesidad de explorar la vivencia cotidiana de los y las estudiantes en la Escuela, lo cual está relacionado con la construcción de un relato personal sobre mis procesos de aprendizaje, como parte de un ejercicio de formación reflexiva. Para desarrollar este relato, se hace una rememoración de los aprendizajes más significativos durante los años de formación profesional, desde los cuales destacan aquellos relacionados a una revalorización de mi propia experiencia como estudiantes y el aprendizaje de la disciplina de especialización como estudiante del sistema escolar. Si bien, los aprendizajes a lo largo de la carrera han sido mucho, destaco estos principalmente puesto que han llevado a interesarme en la experiencia de los estudiantes, entendiendo que la pedagogía es una cuestión relacional, que se nutre de la experiencia de quienes se relacionan.

Con este interés en mente y como se mencionó previamente, la segunda etapa de este seminario consistió en la recopilación de relatos de estudiantes que están viviendo la Escuela

de Emergencia, para conocer sus experiencias de aprendizaje en este escenario tan particular. Los relatos particulares de los estudiantes se obtuvieron mediante una entrevista escrita con tres preguntas, desarrollada en una fase, las que buscan abordar el día a día de los estudiantes en la Escuela de Emergencia, dando espacio tanto a sus actividades como a sus emociones y expectativas. Para ello se les solicitó la participación a estudiantes de 1ro y 3ro medio, con los que estuve desempeñándome como profesora de Ciencias durante el último semestre de mi formación profesional, en un colegio polivalente mixto de la comuna de Chillán. Para participar de este estudio se les hizo llegar un consentimiento informado a los apoderados (Ver anexo 1), previa autorización del colegio, en el cual se explicó el interés y los fines del estudio, así como también se estableció el compromiso de cuidar la confidencialidad de la información e identidad de los participantes. A los estudiantes que decidieron participar se les entregó una guía, vía correo electrónico, con preguntas de respuesta abierta acompañadas de instrucciones generales, las cuales respondieron de manera escrita (Ver Anexo 2). Opté por la entrevista escrita puesto que los participantes son menores de edad, por lo que preferí no generar material visual o audible que comprometa la identidad de los participantes. Además de ello, se espera que, al ser un escrito que los estudiantes pueden desarrollar de manera individual y en privacidad, las respuestas sean emitidas sin nerviosismo ni temores. Luego de la recepción de los relatos, procedí a una lectura minuciosa de ellos, encontrando experiencias y emociones compartidas, así como también singularidades, hechos y sentimientos particulares. Sobre estos hallazgos, fui destacando aquellos que me parecieron centrales o más próximos a las preguntas realizadas, delimitándolos mediante la reflexión y la contrastación desde la literatura especializadas. Este proceso reflexivo, se caracterizó por intentar poner tanta atención en lo explícito de las narraciones de los estudiantes, como en lo implícito, en aquello que se entremezcla y se asoma en las formas de expresarse de los estudiantes, en las palabras que escogen y en los detalles que entregan. De esta manera, busqué relevar elementos significativos formativamente para mi proceso de generación de conocimiento pedagógico propio, enfocado a las experiencias que abundan en la vida de los estudiantes y en la manera en la que se desenvuelven en la Escuela. Conocimiento que se construye tanto desde el ejercicio de mirar mi propia experiencia educativa desde mi rol como docente en formación, así como de la que viven los estudiantes con los que he trabajado en la Escuela de Emergencia, por lo que puedo decir con bastante propiedad, se trata de un conocimiento encarnado, del cual me siento tanto parte como origen y que permea y mi quehacer pedagógico.

3.2 Enfoque narrativo

Esta metodología de investigación usa el relato tanto como fenómeno de estudio como fuente de información para, a través de él, comprender un fenómeno distinto. La investigación narrativa, un tipo de investigación interpretativa, trabaja con narrativas que puede ser construidas de manera directa por el sujeto (y no objeto) que participa del estudio (narrador) o puede ser articulada a partir de evidencias, registros y entrevistas en las que también participa el investigador, donde se aborda la experiencia de interés, lo cual puede ser trabajado de manera autobiográfica o en tercera persona (Bólivar, 2012).

¿Qué nos ayuda a aprender la investigación narrativa sobre nuestros fenómenos que otras teorías o métodos no hacen?” (Clandinin y Connelly, 2000, p.123)

La respuesta a la pregunta de Clandinin y Connelly es central para este trabajo. Uno de los valores propios de este tipo de investigación es que permite conocer a los sujetos desde su propia experiencia, y la experiencia conlleva subjetividad. Significa estudiar aquello que nos interesa desde quienes lo viven, es un acercamiento a la primera persona, es indagar en quienes construyen los relatos. Thahar (2010) señala que “una cualidad de la investigación narrativa que la diferencia de otros enfoques metodológicos, es que la experiencia, más que las preguntas indagatorias teóricamente creadas sobre esa experiencia, es su punto de partida” (p. 51). Por otro lado, Da Conceição Passeggi (2016) también señala que “uno de los principios fundadores de la narrativa como práctica de formación es su dimensión autopoietica. La persona, al narrar su propia historia, procura dar sentido a sus experiencias en ese recorrido al tiempo que construye otra representación de sí misma: se reinventa” (p.77).

Sin embargo, ha sido una metodología criticada por una supuesta falta de objetividad y su enfoque naturalmente cualitativo, lo cual es considerado como una falencia desde el enfoque positivista de la investigación clásica, que le otorga un valor superior a la forma cuantitativa (Guba & Lincoln, 1998). No obstante, a lo largo del tiempo, y a medida que se fueron cuestionando los paradigmas epistemológicos en la investigación (Martinez, 1997), esta metodología se fue validando como una forma de realzar lo subjetivo y problematizar la búsqueda de objetividad. Articulándose “como una forma de respuesta a los efectos alienantes y excluyentes que produce una modalidad de relato de investigación, basado en la fantasía objetivista y controladora que considera que lo científico ha de ser impersonal, desapasionado y abstracto” (Hernandez y Aberasturi, 2014, p.137). De esta manera, la metodología permite construir conocimiento encarnado (distinto del teórico abstracto), lo que exige una implicación personal, tanto del investigador como de lo investigado. “Lo que no

significa que no podamos ser rigurosos, honestos, fiables en nuestros juicios contrastados y explicitados basados en las evidencias recogidas” (Hermosilla y Creus, 2018, p.15).

Como ya se ha mencionado, el relato para la investigación contiene conocimiento de y producto de la experiencia, donde mediante una secuencia narrativa se da a conocer al sujeto de estudio, entre los cuales podemos encontrar a la labor docente y la educación. Es a partir de esto que surge la necesidad de explorar desde esta metodología y desde un enfoque cualitativo que permita interpretar las experiencias de construyen la Escuela. Lo que a su vez tiene concordancia con la naturaleza misma de las preguntas en este estudio, del nivel exploratorio-descriptivo, para profundizar en la descripción de lo qué y cómo se vive la educación por los estudiantes. No obstante, para entender la decisión metodológica de trabajar este estudio con el enfoque narrativo, considero que antes es importante hacer una revisión del valor del relato como una construcción humana y las relaciones que surgen con la Escuela y la labor pedagógica.

3.2.1.- El relato como memoria antropológica

Contar historias es un quehacer humano, un ejercicio que requiere poner en práctica varias capacidades que nos distinguen como especie. Requiere un lenguaje complejo que permita articular hechos, pensamientos y emociones en un entramado temporal abstracto, del cual emerge una historia, un relato, que es capaz de sobrevivir al tiempo y transmitirse de una persona a otra. En este sentido, Delory & Momberger (2016) señalan que,

El relato constituye una capacidad fundamental de la experiencia humana y juega un papel esencial en nuestra forma de comprender el mundo y de configurar nuestra existencia. En el poder de elaboración y de construcción del relato, hay que reconocer una forma particular de pensamiento que tiene una dimensión antropológica. (p.60)

Esto lleva a entrever, que relato ha estado con nosotros desde nuestros orígenes, que es parte de nuestra configuración como *Homo sapiens*. Sin embargo, es difícil saber cómo fueron las primeras historias contadas en los albores de la sociedad humana, pero es probable que hayan sido relatos cortos, llenos de situaciones cotidianas, originados en la necesidad de comunicar información concreta entre los miembros de una comunidad (Harari, 2015). Relatos que probablemente fueron ganando complejidad a medida que nuestras relaciones humanas se hicieron más complejas, algo así es lo que propuso Dunbar (1998) con su teoría del chisme (en inglés *Gossip theory*), la que habla de que si bien compartir información acerca del mundo concreto fue la primera función del lenguaje, la complejidad de este se debe a la necesidad de compartir información sobre los mismos seres humanos, entendiendo que, como animales sociales, requerimos conocernos unos a los otros, por lo que es necesario hablar de

cosas más allá de lo concreto del espacio, permitiendo contar acerca de cosas inmateriales y/o que no existen, abriendo el espacio a la imaginación y al sentir, a los anhelos, deseos y esperanzas, sensaciones, miedos y creencias, articulados en lo que se conoce como narrativa.

Una narrativa, y esa forma particular de narrativa que llamamos relato, trata no sólo de hechos, ideas o teorías, o hasta de sueños, temores y esperanzas, sino de hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien. (McEwan y Egan, 2005, p. 10)

Es al compartir estas abstracciones, a través de los relatos, que nos relacionamos y formamos comunidad construyendo un gran relato común, donde las historias personales se encuentran y se mezclan.

Los humanos han protagonizado y contado relatos acerca de los vivos desde el momento en que fueron capaces de hablar. Y luego hemos conversado acerca de los relatos que narramos desde hace casi el mismo tiempo. Estos relatos protagonizados y contados, junto con las conversaciones acerca de ellos, son una de las maneras en las que colmamos nuestro mundo de significados y logramos obtener ayuda mutua para forjar vidas y comunidades. (Clandinin y Roziek, 2007, p.35)

Siguiendo esta línea, Contreras (2016) dice que,

Contar historias es una necesidad que acompaña al propio vivir. Vivimos y sentimos el vivir de un modo no siempre claro y resuelto, no siempre de un modo muy consciente en todas sus sensaciones e implicaciones. Pero en relación a muchas facetas de nuestra vida, contamos y nos contamos las cosas que pasan, las cosas que nos pasan. Contarlas, contárnoslas, no necesariamente significa comprenderlas. Pero comprendemos que hay algo que contarse en relación a algunas de las cosas que vivimos, y que nos afectan en nuestro vivir. Contamos lo que nos afecta de lo que vivimos. Y también lo contrario: nos afecta y pasa a ser vida, lo que contamos, como puede pasar a ser parte de nuestra vida, aquello que nos cuentan. (p.17)

En Huber et al, (2014) también se desarrollan ideas tales como que los seres humanos usamos los relatos como una forma de presentarnos a los otros, contar quienes somos y compartir nuestras experiencias de vida, pero esto no solo busca la identificación de uno mismo sino que también el identificarnos con los otros. Al compartir nuestras experiencias nos reconocemos los unos en los otros, creamos relatos en comunidad y estos tiene una naturaleza trascendental y duradera, puesto que en ellos se almacena la experiencia del grupo, que se traspasa de más viejos a más jóvenes, creando una comunidad intergeneracional.

Este relato colectivo, se convierte entonces en memoria, pero no es una memoria pasiva, es más bien dinámica y retroactiva. Los recuerdos de lo *ocurrido* inciden en lo que *ocurrirá*. Por un lado, la retroactividad se justifica en que los seres humanos tenemos la capacidad de aprender de la experiencia de otro y de la propia, el relato es capaz de enseñarnos. Es aquí donde no debemos escarbar mucho para notar, que el relato en sí mismo conlleva una

experiencia pedagógica. Una en la cual, un individuo tiene la intención de que otro conozca algo. Es una experiencia comunicacional, y por tanto relacional, es un proceso de aprendizaje y enseñanza constitutivo que fluye en ambos sentidos, aunque no siempre somos conscientes de ello al contar nuestras historias.

Es allí donde el enfoque narrativo encuentra uno de sus valores, en reparar en el potencial que tiene el relato para ayudarnos a comprender la experiencia misma y los constructos sociales y al defender que al compartir la narración de la experiencia, la revivimos, abriendo el espacio para repensarla, profundizar en ella y a veces, recién así, lograr comprenderla.

3.2.2.- Narrar para (re)conocernos en la relación pedagógica

Narrar para comprender la experiencia puede usarse en distintos ámbitos, y uno de ellos es la experiencia pedagógica, donde el relato puede convertirse en un valioso recurso de formación, al permitirnos conservar y compartir la experiencia docente, sobre todo cuando a través de ella re-miramos la educación (Meza, 2009; Davila, 2012), fortaleciéndose como una metodología de investigación para explorar el aula y las relaciones que allí surgen.

En educación y pedagogía, también desde hace décadas, la investigación narrativa y (auto)biográfica viene produciendo conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias, pertenencias, identidades y tránsitos. Y también, de manera simultánea, viene ideando, generando y poniendo a prueba dispositivos y estrategias de formación continua y de desarrollo profesional de docentes centrados en la investigación narrativa y autobiográfica de la propia práctica profesional. (Arango, 2016, p.8)

Construir una narrativa pedagógica, que trate sobre la Escuela y sus cuestiones, no solo trata de describir lo que ocurre en el aula, sino que como dice Goffman (1974) tiene un componente personal, donde se impregna la percepción de quien relata.

Un relato no consiste tan sólo en informar sobre un suceso pasado. En el sentido más acabado del término, el relato es una enunciación derivada de la perspectiva personal de un participante real o potencial que está situado de modo que algún desarrollo dramático temporal del suceso informado avanza desde ese punto de partida. Por eso, una repetición será, a propósito, algo en que los oyentes pueden insertarse empáticamente y volver a experimentar de manera vicaria lo que acaeció. En suma, un relato cuenta una experiencia personal y no es tan sólo un informe sobre un suceso. (p. 504)

Siguiendo esta línea de Meza (2009) concluye que los relatos de quienes habitan la Escuela no deben ser mirados como simples descripciones de los hechos, sino que están repletos de elementos que identifican a quien relata y la manera en que este se relaciona con el entorno, que están llenos de reflexiones y posibilidades y que precisamente ahí reside la potencialidad para entender mejor (y reconocernos en) la relación pedagógica

Los relatos sobre el aula constituyen la memoria pedagógica de las Escuelas, los que en su mayoría competen a una narrativa docente, con lo que se comparte el saber pedagógico (Bolívar, 2005). Este es sin duda un relato fundamental para comprender la Escuela, pero no es el único ni el principal. Si se quiere comprender las dimensiones del aprendizaje, los momentos y espacios en los que este ocurre, el relato que es fundamental es el del sujeto que aprende, son los relatos de los estudiantes.

Como docentes, considero que es importante que nos intereseamos en conocer como se configura la experiencia de los estudiantes, a través de sus narrativas podemos acercarnos a entender cuál es la Escuela que habitan, ayudándonos a comprender que es distinta a la que habitan como docentes y que, a su vez, es diferente de aquella que vivieron los docentes cuando fueron estudiantes. Sin embargo, por ver las diferencias no significa que existan elementos comunes, de reconocimiento, que permitan fortalecer la relación pedagógica mediante las conexiones entre nuestras experiencias. Los docentes tenemos la responsabilidad de mirar a quien guiamos en el proceso de aprendizaje, proceso en el cual también debemos mirarnos a nosotros mismos desde la reflexión, permitiéndonos aprender al mismo tiempo. Esta es otra de las posibilidades que abre la Investigación Narrativa para la formación de profesores, que tal como señala Greene (1995), nos permite crear un espacio para ver lo importante que es que los docentes tomen conciencia de sus propios procesos de aprendizaje y crecimiento, que recapitulen su propia escolaridad, para encontrar en significados nuevos a sus propias experiencias, pudiendo así abrir el espectro de posibilidades con los cuales comprenden la infancia de quienes tienen a su cargo, para lo cual la narrativa autobiográfica, esa escrita en primera persona, sería central.

3.2.3.- Reconocer los relatos en la escuela de emergencia

La Escuela ha estado en constante reformulación y renovación, donde han surgido distintas visiones sobre la educación formal y la experiencia educativa (Trilla, 2001). Sin embargo, ninguna renovación ha sido tan violenta y repentina como la que se ha producido debido a las medidas de contención sanitarias para afrontar la pandemia actual. SARS-CoV-2 es un virus que provoca el cuadro clínico conocido como COVID-19, el cual dada su reciente aparición y alta infectividad ha puesto en jaque a las instituciones de salud pública (WHO, 2020).

Esta situación ha obligado a que las autoridades de todo el mundo hayan tenido que decretar la suspensión de clases en todos los niveles educativos por largos meses, forzándose la implementación de la educación a distancia mediante dispositivos tecnológicos virtuales, surgiendo una Escuela de Emergencia. Según la ONU (2020) el 90% de la población

estudiantil mundial se ha visto afectada, es decir, alrededor de 1600 millones de niños y jóvenes. Implementación que ha tenido duraciones y desafíos distintos en los diferentes países, siendo Chile uno de los que ha debido sostener un año escolar completo en esta modalidad, lo cual ha resultado crítico puesto que ha evidenciado aún más la brecha que existe entre los distintos estratos sociales, ahora en relación al acceso a las tecnologías de la información y a las condiciones domésticas para desenvolverse educativamente (OEI, 2020)

Esta situación ha puesto jaque tanto a las familias de los estudiantes como a las de los profesores, y ha cambiando la manera en la que se relacionan, impactando directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es así como surge en mí, la necesidad de explorar en las experiencias de vida de los estudiantes en este contexto de educación virtual, para lo cual hice uso del enfoque narrativo. El fin es poder acercarme, aunque sea sutilmente, a sus realidades mediante sus propias palabras, que describan sus vivencias en primera persona, incorporando todo aquello que consideran relevante respecto a tres temáticas centrales: los cambios en la rutina diaria, los aprendizajes logrados y las expectativas frente a un regreso a la prespecialidad.

Creo firmemente que, en este proceso de cierre de mi formación profesional, debo escuchar los relatos de la Escuela de Emergencia, que es importante crear los espacios para que estos emerjan y se comuniquen entre ellos, puesto que son parte fundamental de mi propia experiencia y que me ayudaran a comprenderla de una manera más profunda y significativa, permitiéndome (como ya he mencionado antes) crear conocimiento pedagógico encarnado.

4.- Relatos de enseñanza y aprendizaje en la escuela de emergencia

4.1.- ¿Qué historias me ha interesado contar?

Como ya he adelantado previamente, a medida que fui explorado el enfoque narrativo y como esta ayuda a estudiar y conocer la experiencia de la Escuela, me fui interesando en acercarme a la experiencia de los estudiantes, pero no cualquier estudiante, sino aquellos con los que he trabajado durante el último tiempo. Trabajo que se ha visto contextualizado en el escenario complejo que ha significado la implementación de la educación a distancia (o virtual), en donde la concepción tradicional de la Escuela se ha visto sacudida fuertemente. Tanto así que Araceli de Tezanos (2020) plantea una reflexión sobre cómo la pandemia nos ha obligado a expandir la idea de la Escuela como el espacio físico y verla como una comunidad que se mantiene activa (con dificultades) a pasar del contexto actual.

Las escuelas que, como todos sabemos están cerradas. Pero, están realmente cerradas, pues en realidad ¿qué es una escuela?, ¿cómo se entiende una escuela, o un colegio? La primera y fundamental aclaración es que la escuela no es un edificio, que la escuela es una relación, en realidad una relación de múltiples relaciones que se han ido transformando en el transcurso de la historia. (p.1)

Esta perspectiva, la cual comparto, me lleva reconocer que es importante profundizar la experiencia de los estudiantes en la Escuela de Emergencia, si es que quiero relevar aspectos de interés formativo en mi proceso de configuración desde experiencias estudiantiles cercanas, puesto que este nuevo escenario que ellos viven es también el primer escenario formal en el que me desempeño como docente, donde sus experiencias pueden ayudarme a pensar y repensar mis prácticas. De esta manera, al reflexionar sobre las distintas aristas que competen a la Escuela de Emergencia, van surgiendo preguntas tales como: ¿Cómo están viviendo la escuela de emergencia los estudiantes?, ¿Cómo se han modificado sus rutinas?, ¿Qué aprendizajes han logrado desarrollar en estas circunstancias?, ¿qué imaginan y sienten al pensar en el regreso a la presencialidad?. Es muy probable que tanto las autoridades y expertos en educación hagan sus propios balances para responder estas preguntas considerando el momento actual. Pero en lo que a este estudio compete, la visión de aprendizaje que nos interesa conocer es la de los estudiantes. Cómo viven ellos el aprender fuera de la Escuela, qué es lo que reconocen ellos como aprendizaje y cómo han vivido ellos este proceso, qué es lo que tienen para decir, qué oportunidades ven a través de sus experiencias, en definitiva y palabras simples, que historias tienen para contar la educación a distancia. Es fundamental darle a los estudiantes el espacio para contar cómo han vivido el proceso, si es que queremos conocer cuáles han sido las fortalezas y debilidades de la acción

docente en este contexto, qué cosas se han hecho acertadamente y cuáles se deben mejorar. Los estudiantes también tienen mucho que decir de la enseñanza, las maneras en las que llevan el aprendizaje, sus gestos y expresiones, dan luces, motivan y guían muchas de las decisiones pedagógicas que los docentes toman en el aula, en especial los docentes en formación que se encuentran menos seguros de sus prácticas (Almeyda, 2016), algo que lejos de ser un problema se transforma en señales valiosas que permiten crear saber pedagógico propio.

Si bien en este contexto no ha sido posible el ver las caras de los estudiantes durante las clases, salvo unos pocos, aún existen elementos de interacción que se pueden mantener en el escenario virtual y que pueden servir de canal entre los estudiantes y los docentes, permitiendo generar un flujo de información que los docentes en formación podemos utilizar para enriquecer el proceso, lo cual es precisamente el objetivo de este breve estudio, con el que busco acercarme a la experiencia de los estudiantes con el fin de reflexionar sobre mis prácticas pedagógicas y sobre el sentido que le quiero dar a mi labor, esperando enriquecer y expandir la visión de pedagogía que he desarrollado hasta ahora.

4.2.-Proceso de Análisis

En esta búsqueda para aproximarme a la experiencia de los estudiantes, me encontré con cinco jóvenes dispuestos a relatarme sus vivencias durante este periodo de crisis. Cinco relatos que conllevan cinco experiencias distintas, entregándome cada uno de ellos aspectos formativos diferentes, sobre los cuales vale la pena cuestionarse en este camino de la formación pedagógica. Los estudiantes que voluntariamente accedieron a participar de la entrevista escrita fueron Belén, Estefanía, Antonia, Isabel y Valentín, quienes a través de sus propias palabras fueron abriendo una pequeña ventana que me permitió conocer una pequeña, pero no menos relevante, parte de sus experiencias de vida.

En cada uno de sus relatos pude distinguir que existen situaciones y problemáticas comunes que son propias de las condiciones compartidas entre los estudiantes, tales como las mismas condiciones de implementación de la educación virtual llevada a cabo por el colegio, una situación híbrida que confunde la implementación de la *enseñanza remota de emergencia* con el *aprendizaje online efectivo*, problemática que se está dando en la gran mayoría de los sistemas educativos (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020). No obstante, también sus relatos me permiten ver que cada uno de los estudiantes entrevistados ha vivido su propia Escuela de Emergencia, la que responde directamente a sus circunstancias particulares, algunas de las cuales quedan plasmadas tanto explícita como implícitamente. Diferencias

que son propias de la diversidad que habita el aula y frente a la cual los docentes debemos estar atentos si queremos ver las posibilidades (Contreras, 2002), cosa que se hace bastante difícil cuando toda la rica interacción del aula se reduce a nombres sobre una pantalla negra, desde lo cual de vez en cuando emergen algunas voces.

Sin duda, estas cinco experiencias, relatadas brevemente, componen una parte limitada de lo que significa el vivir la Escuela fuera de la Escuela, pero no por ello son menos valiosas, ni menos significativas a la hora de relevar cuestiones sobre las cuales reflexionar en pos de complementar el largo proceso formativo que me ha traído hasta este punto. Ellos son, virtuales y todo, mis estudiantes, y su experiencia también dice algo de mi experiencia, me permite verla desde otro ángulo y reparar en aquellas cosas que a veces, desde un rol de docente agobiado por el cumplimiento de las planificaciones y de los objetivos, no tuve oportunidad de notar. Las historias de mis estudiantes son valiosas además, puesto que me permiten conocerlos aún cuando no pude interactuar directamente con ellos. No pude verlos durante mis clases, la pantalla negra se interponía, pero gracias a sus relatos puedo ahora imaginarlos a través de sus palabras, permitiéndome atisbar las posibilidades.

4.2.1.- Cruzando la pantalla negra: el tiempo y espacio de la Escuela de Emergencia.

El primer foco de interés que propuse en la entrevista buscaba que los estudiantes abordaran en sus relatos todo aquello que tiene que ver con las rutinas escolares, las cuales fueron abruptamente interrumpidas y modificadas por la modalidad virtual. En cuanto a este tema, resulta innegable que ellos se han adaptado de manera diferente a esta nueva realidad. Por ejemplo, Antonia relata que mantiene la costumbre de levantarse temprano (aunque no tan temprano como probablemente lo harían si tuvieran que desplazarse a la escuela), mientras que otros se levantan según el horario de las clases virtuales bien, donde por ejemplo Elizabeth reconoce que a veces permanece acostada en su cama durante algunas clases, o por ejemplo Valentín quien dice que no enciende la cámara porque se levanta solo algunos minutos antes. En este sentido, las costumbres asociadas a la Escuela parecen haberse relajado, siendo fácil pensar que los estudiantes (y/o los apoderados) se han despreocupado de mantener rutinas saludables de sueño.

Sin embargo, lo cierto es que la autorregulación resulta difícil inclusive para los adultos, más aún para niños y jóvenes que se encuentran en pleno proceso de desarrollo de esta cualidad y donde existe una gran diversidad respecto a las etapas de este proceso en las que se encuentran los estudiantes, incluso de un mismo nivel (Osés et al, 2011). Las breves menciones respecto a la hora de levantarse de los estudiantes, implícitamente, entregan

información en relación al manejo del tiempo, uno que ahora deben equilibrar por ellos mismos. Con esto no quiero decir que la Escuela presencial este siempre en equilibrio en cuanto a la distribución de los tiempos, pero su armado estructural impone un único ritmo a los estudiantes, el ritmo de la Escuela, el ellos deben seguir (o intentan hacerlo).

La Escuela tiene su propio tiempo, el cual en nuestras sociedades contemporáneas se ha vuelto uno de los elementos centrales en la organización del tiempo social y familiar. Escuela de hecho deriva del griego *skholè*, cuya traducción más literal es “tiempo libre”, algo que Simons & Masschelein (2014) aclaran estableciendo que el tiempo de la Escuela es un tiempo propio, separado de aquel tiempo que se invierte en labores domésticas y/o económicas, tiempo que se dedica al aprender, a conocer el mundo que es llevado y presentado en el espacio público que es la Escuela (Arendt, 1996).

No obstante, abruptamente el espacio físico de la Escuela se ha visto cerrado, y los estudiantes expulsados de él, siendo obligados a mantener el proceso académico activo, a mantener un ritmo, aún cuando ni el espacio ni el tiempo han sido resguardados, en especial en aquellos casos donde hay más desventajas, puesto que tal como señala Vargas (2020),

Tan sólo hace falta imaginarse a las y los pequeños que viven en condiciones de profundas carencias que, aunque no siempre se pueda, ven en la Escuela la posibilidad de ser niños y niñas, y no cargar con la responsabilidad de contribuir con la economía familiar. (p.3)

Si bien de los estudiantes que participaron de la entrevista, ninguno comenta explícitamente carencias o responsabilidades que los obligen a participar de la economía familiar, durante el periodo de práctica en el colegio si llegué a tener conocimiento de estudiantes que trabajaban de manera constante, lo cual les dificultaba el cumplimiento de sus actividades escolares, algo que tiene concordancia con el alto porcentaje de vulnerabilidad del establecimiento. Algo que si pude identificar en los relatos son las responsabilidades domésticas, como por ejemplo lo que relata Antonia,

Personalmente creo que el tener un espacio para ti, en verdad en mi caso no existe, porque a veces tengo que cocinar mientras estoy en la clase porque ya tengo hambre dónde desayuno temprano, o quizás a veces me toca ir a recibir las cartas del cartero etc.

Compatibilizar las clases virtuales, horas de estudio adicionales y las labores propias del ambiente doméstico, no es fácil para los adultos, mucho menos para los estudiantes. Todas las dificultades que ha representado para ellos esta nueva modalidad de educación, una que exige una capacidad de organización que no todos los estudiantes tienen, lo cual según Borges (2005) puede generar frustración en ellos, al no sentirse conformes con el propio manejo de las clases, cuestión que puede verse acrecentada por falsas expectativas que se relacionan a la educación virtual, como el hecho de pensar que no se está aprendiendo. Todo

lo que finalmente toma forma en emociones de fracaso y expectativas no cumplidas en los estudiantes. Algo de lo cual puede escucharse en el siguiente fragmento, en el cual Belen es capaz de transmitirme su angustia,

No había caso con que yo me quisiera levantar, tenía que colocar la noche anterior varias alarmas para que no se me pasará la hora, por lo general casi nunca tomaba desayuno ese día, haciendo que mis niveles de azúcar fueran bajos provocando que me desconcentre aún más (soy una persona que se desconcentra fácilmente, y es producto que no dejó descansar mi mente con situaciones y preocupaciones), por más que en mi casa hubiera un silencio en lo absoluto era yo quien me hacía desconcentrar haciendo que me auto frustrara por no prestar atención, le alegaba a la pantalla (en ese lapso de tiempo gastaba como 15 minutos), en esa instancia lo que menos tenía era motivación.

No obstante, creo que en este sentido el sistema educativo en general debe hacer una profunda introspección, puesto que así como ni el currículo ni los colegios estuvieron preparados desde el primer momento para hacerse cargo de la educación a distancia, mucho menos lo estaban los estudiantes para sobrellevar sus procesos de aprendizajes desde sus casas, sin la guía directa de los profesores, así como los padres tampoco lo estaban para suplir esta labor (ni tendrían que estarlo). Sin duda, hay mucho que reflexionar en esta área, reflexionar sobre qué es lo importante del aprendizaje que se debe mantener activo cuando se sortean emergencias como la actual, qué es lo que se está haciendo a nivel sistémico para potenciar que los estudiantes desarrollen habilidades de autorregulación, de autocontrol y autonomía para potenciar su aprendizaje y cómo esto se puede mejorar en las aulas mediante la acción docente directa (Reeve, 2002), debemos pensar en qué actividades y que modalidades de clase se tienen que implementar para que sean los estudiantes los que asuman el rol protagónico de su aprendizaje, el cual ha sido tan necesario en el contexto de educación remota, pero sobre todo abrir la discusión a si le podemos pedir a los estudiantes que mantengan el ritmo de la Escuela desde sus casas, si es que es posible que sin el espacio protegido que esta significa, tengan el tiempo para dedicarse a sus quehaceres escolares, en especial en aquellos casos donde la educación no es la prioridad (y no necesariamente porque no quieran) de la familia.

Esta necesidad de autocontrol y autonomía queda en evidencia cuando los estudiantes hablan por ejemplo de las dificultades que tiene al momento de concentrarse en las clases virtuales, donde se mencionan tanto elementos externos (como la familia, las mascotas o responsabilidades domésticas), como también ansiedades y preocupaciones propias de cada uno de ellos. No son pocos los casos (algunos expuestos durante la práctica profesional) donde los estudiantes expresan que sienten angustia al verse enfrentados al hablar públicamente mediante las plataformas digitales, donde el miedo al ridículo y al error parecen

ser las principales causas pero donde también abundan situaciones donde los estudiantes no se sienten cómodos participando por cuestiones que competen a su salud mental.

Siguiendo la historia de Belen, para quien las clases virtuales se convirtieron es un pasaje bastante oscuro de su experiencia, desde las cuales dice retirarse derrotada, frustrada y entristecida. Una tristeza que se transformaba en llanto, puesto que no era capaz de controlar sus emociones durante las clases, las que incluso le llegaron a desatar tics nerviosos. Al leer esto en sus relatos, no pude no sentirme culpable. ¿Habría sido en una de mis clases?, ¿Habré seguido yo hablando alegremente sobre las maravillosa tabla periódica mientras ella se desacía en nervios y llanto detrás de la cortina negra?, ¿Habré valorado lo suficiente cuando ella timidamente aparecía en el chat de la videollamada para hacer o responder alguna pregunta?.

No puedo dejar de pensar en que hice mis clases sin reparar en el estado emocional de mis estudiantes y en lo fácil que hace, este contexto virtual, el declararme inocente, pues como podría haberlo sabido. Pero de haberlo sabido, ¿qué podría haber hecho? O mejor aún, si esto ocurriera en una clase presencial, si en medio de la sala una estudiante se quebrara en llanto ¿qué haría?, ¿cómo seguiría con la clase de ciencias?, ¿querría alguien en esa sala seguir con la clase?. Peor aún, que pasa si fue mi acción la que gatilló el estado, si con una pregunta inocentemente puse al estudiante frente a una situación donde sus emociones se desbordaron. A veces una simple pregunta para la cual el estudiante no tiene la respuesta puede generar un momento de estrés innecesario. Por ejemplo, Antonia, una estudiante que recuerdo activa generalmente en clases cuenta que,

Lo que me pasa en la clase es que a veces tengo estos lapsos de desconcentración y tiendo a perder el hilo de la clase. Creo que soy muy participativa en el ámbito de hablar por voz o por chat, pero realmente el por voz es el que más me aterra si no conozco a los profesores o recién los estoy conociendo, de alguna forma una voz en mi cabeza dice que lo voy a hacer mal

Es aquí donde la reflexión me lleva a pensar sobre lo fundamental de crear climas de aula donde el equivocarse no sea visto como algo negativo, sino como una parte enriquecedora del proceso de aprendizaje (Campos & Perez-Salaz, 2016), y donde además los estudiantes se sientan seguros, en un espacio grato que quiere escuchar lo que ellos tengan para decir, que se interese genuinamente por ellos y sus ideas y no por sus respuestas correctas. Que la pregunta en clase sea una invitación a la participación y no una prueba, ni menos un castigo. Escuchar en el relato de Antonía que hablar durante la clase la aterra me causa mucho preocupación pero al mismo tiempo esperanza, puesto que a pesar de sus miedos intentó constantemente participar y aportar en clases. Sin embargo, nuevamente trae al frente el

tema de que sus temores es algo que no ví, que no fui capaz de percibir tampoco. Como ya he mencionado previamente la base del aprendizaje es la relación pedagógica, la que construye cuando nos observamos, cuando compartimos nuestras experiencias, pero ¿cuánto podemos ver de la experiencia del otro durante las breves clases virtuales?

Aún así, hay quienes expresan que se han sentido cierta comodidad en esta modalidad de clases virtuales. Lo cierto es que siempre existen estudiantes se adaptan rápidamente a los cambios, pero no se debería suponer que esto ocurre para la mayoría. La pandemia ha sacudido tantos aspectos de nuestras vidas que incluso aquellos más versátiles han tambaleado.

4.2.2.- Aprendiendo en la Escuela de Emergencia

Otro de los focos en los que puse atención en la entrevista, tiene que ver con los aprendizajes que los estudiantes relevan de este periodo tumultuoso. Gratamente pude observar que, en todos los relatos, los estudiantes consideran que han aprendido cosas durante este periodo y ninguno de ellos lo considera tiempo perdido. Más grato aun, resulta leer en palabras de Valentín que,

Quizás suene cursi y a la vez muy filosófico, pero aprendí a vivir, controlar mis emociones, aprendí a ser optimista frente a las adversidades, aprendí a valorarme tanto física como psicológicamente.

A lo cual se suman el relato de Estefanía, donde surge el siguiente fragmento,

A pesar de esta pandemia, debo admitir que he aprendido un montón de cosas. Además de comprender mejor la materia que nos pasaban, aprendí ser más participativa y aprovechar cada ventana abierta de aprender porque gracias a la profesora “M”, tengo más curiosidad de saber más, tengo más ganas de aprender y sobre todo me enseñó con mucho entusiasmo, agradezco al universo que me haya tocado con esta profesora, me hizo mejor persona.

En estos fragmentos puedo ver claramente que los aprendizajes principales valorados por ellos tienen que ver con su aprendizaje como personas y en relación a un mejor conocimiento de si mismos. Aun así, los aprendizajes académicos también son mencionados en relatos como el de Valentín, donde hace una rememoración de aquellos contenidos revisados durante estos dos semestres de educación virtual, donde cuenta que,

En asignaturas aprendí muchas cosas, por ejemplo en historia aprendí sobre la revolución industrial tanto mundialmente como en Chile, en matemáticas por fin me quedo mas claro en ámbito de probabilidades, en química comprendí más los elementos de la tabla periodica y sus propiedades que no conocía (configuración electrónica, balances químicos, etc) en biología aprendí más sobre cómo evolucionan los seres vivos con el tiempo, aprendí que en física no hay que confiarse y no hay que aprenderse las fórmulas de memoria ya que en el momento de alguna evaluación se olvidan, etc...

Esto me lleva a pensar sobre muchas de las cosas que se han dicho durante este periodo de tiempo, en el cual se ha hecho una crítica constante a la mirada academicista de la educación que impone el Ministerio de Educación, con su constante insistencia en el retorno a clases, en la calificación y la aplicación de las pruebas estandarizadas. Posturas en las que, si miro desde las palabras de mis estudiantes, solo veo más agobio para ellos y en las que, además, se ha dado un lugar preponderante a los contenidos y sin dejar mucho espacio a la progresión del estudiante en cuanto a su humanidad y crecimiento personal, reforzándose la idea de que el aprendizaje escolar sólo compete a saberes específicos y que el aprendizaje sólo ocurre en la Escuela. Algo que Tezanos (2020) pone en discusión y critica abiertamente cuando dice que,

Esta barrera que instala el cierre del edificio de la escuela, pues es sólo el edificio el que se mantiene clausurado, abre la posibilidad de entender de una vez por todas que esos currículos diseñados con tanto cuidado, prolijidad y esmero por los curriculistas no son lo esencial de la escuela y mucho menos lo que le da sentido y significado, puesto que en general el espacio para conocer la vida cotidiana, el trabajo, los modos de proceder de la gente están exiliados del currículo. (p.1)

Tanto de las palabras de mis estudiantes como de mi propia percepción del aprendizaje, se sostiene la idea de que el proceso de aprendizaje sigue activo, que lo que la pandemia ha puesto en aprietos es la aplicación del currículo y el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje adscritos, pero que el aprendizaje ha seguido ocurriendo bajo muchas formas, varias de ellas mucho más valiosas a los ojos de quienes lo viven. En este sentido, también sale a relucir que debido a la lejanía de la vida cotidiana con la que se proponen y trabajan los contenidos curriculares, se produce un quiebre que hace temer que este sea un tiempo perdido, pero no lo es, ningún tiempo lo se expande la visión del aprendizaje.

Resulta absolutamente necesario que se ponga atención en esta fisura, tanto los docentes como el sistema educativo, para poder subsanarla. La educación cada vez exige con más urgencia el reconectar la Escuela con al día de los estudiantes, no pensar la Escuela como un fenómeno aparte. Exige en definitiva,

Pensar que la educación tiene que ver sobre todo con la vida, y que esta consciencia de que esto es así nos puede ayudar a pensar de otra manera en nuestro trabajo como educadores y en qué sea eso de enseñar y aprender. (Contreras, 2016, p.17)

Esto tiene especial importancia para los profesores de ciencias en formación, puesto que existen indicaciones ministeriales, opiniones de expertos y la propia experiencia de docentes, que hablan de lo crucial que resulta el enseñar la ciencia de una manera contextualizada, potenciando actividades de indagación científica, para que se desarrolle un aprendizaje científico significativo (MINEDUC, 2015; Cofré, 2010).

4.2.3.- La Escuela que extrañamos

En el último foco de este estudio, me interesó explorar aquellas cosas que los estudiantes esperan o anhelan en el retorno a clases presenciales, cuando las condiciones así lo permitan, donde un elemento común es la preocupación por las medidas de seguridad que deberán seguir al volver al colegio, frente a lo cual todos muestran entendimiento respecto a la importancia de estas. Además de ello, en todos los relatos se percibe un dejo de añoranza, de anhelo en el regreso, lo que si bien tiene relación con la necesidad de un espacio más idóneo para el aprendizaje (curricular) también tiene que ver con una nostalgia por la comunidad educativa, esa que componen estudiantes, profesores y funcionarios de los establecimientos. Esto queda reflejado en el relato de Belen cuando cuenta que,

Lo primero haría al estar dentro es entregarle una carta a mis profesores(as) dándole las gracias por no rendirse en este periodo, darle un codazo ya que no se pueden los abrazos, juntarme con mis amistades para ponernos al tanto de qué cosas nos ocurrieron en los meses de vacaciones, darle las gracias a cada uno o al menos a la mayoría por ser fuertes y seguir de pie a pesar de las adversidades (...) haría lo posible por juntarnos ese día y platicar, reírnos e ir a comer. Una de las cosas que más anhelo es que desde ese día de a poco se vuelva a la normalidad, quiero ver a la humanidad feliz del retorno, más que nada quiero aprovechar al máximo ese día, valorar cada segundo, porque puede que en un abrir y cerrar de ojos todo quede detenido como ahora.

Algo que también sale a luz en el relato de Valentín, en donde dice que,

Al llegar nuevamente al colegio yo creo que lo primero que voy hacer es sentarme bien atrás para hacer payasadas y conversar con mis amigos. espero que ese día ni nos reten por conversar todo el día, que nos den todo un día libre sin hacer nada más que ponerse al día con profesores y con mis compañeros. Me gustaría sentirme el centro de atención cosa que no he hecho hace mucho tiempo, quiero alejarme unas cuantas horas de casa, salir de la rutina diaria y repetitiva.

Es así como, al imaginar el primer día de clases, puedo notar que las ideas más extensas se refieren a ver nuevamente a sus compañeros y profesores, aquellos con los que más cercanamente se comparte el espacio del aula, para conversar y contarse lo que han vivido, encontrar los rostros conocidos y hablar para compartir la experiencia. Pero también hay una disposición hacia el cambio, hacia el encontrar caras nuevas, algo de lo que habla Estefanía cuando dice que,

Al llegar al salón me sentaría en el puesto que elegí e intentaría socializar con algún nuevo si es que hay alguno (obvio manteniendo distancia y tomando precauciones, pero sería sociable para que el compañero o compañera nueva se sienta bienvenido y no solo).

Todo esto me hace ver lo mucho que los estudiantes se extrañan, que extrañan sus dinámicas de grupo y sus espacios autónomos para desenvolverse con otros jóvenes de su mismo rango

etario. Algo que me resulta muy significativo, es confirmar que extrañan a los docentes, probablemente no a todos, pero sí a aquellos con lo que han logrado generar vínculo previo y también gracias a relatos como el de Belen y Estefanía, que se generó un vínculo a pesar de la condición de clases virtuales. Es así como, nuevamente, voy confirmando algo que ya sabía, que la pedagogía es relacional, que ocurre entre las personas que habitan el aula y aunque la Escuela de Emergencia no nos permite el contacto directo aún nos permite comunicarnos y crear nuevas relaciones. Así lo relató Antonía, quien cuenta que,

En este camino de aprendizaje del 2020, creo que quizás me acompañó la Cony, somos compañeras de curso y por cosas de la pandemia y del estudio, nos hicimos amigas y compañeras de estudio siempre compartimos opiniones de guías, nos explicamos una a la otra la materia...

A través de las experiencias de mis estudiantes puedo constatar en el aprendizaje, y el proceso escolar, existe una necesidad por el otro, que es un fenómeno colectivo y social. Vigostky diría que el aprendizaje es siempre social, que el aprendizaje complejo ocurre en la interacción con los otros y el medio que nos rodea y en los distintos momentos y espacios en los que nos desenvolvemos (Trilla, 2001). Ausubel, señala que el aprendizaje significativo no solo se construye a partir de procesos personales e individuales, sino que existen significaciones colectivas, que son elaboradas en conjunto a medida que el grupo que aprende comparte sus ideas (Ortiz, 2015), experiencias e impresiones respecto al objeto de conocimiento y que el espacio moderno donde estas experiencias se encuentran es la Escuela. Todas las experiencias contadas por los estudiantes, donde se evidencia que han seguido vinculándose entre ellos y/o con sus docentes, resultan esperanzadoras. El vínculo es posible en este contexto, las TICs abren un camino para que nos relacionemos, y no son una simple herramienta inerte. Este breve fragmento de Antonia me hace pensar en esta idea de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) transitando hacia las TACs (Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación) y en cómo todos nos hemos visto forzados a convertirnos en “transeuntes digitales” (Casablancas, 2014), sin embargo nadie ha dicho que este tránsito deba ser un proceso solitario, podemos acompañarnos los unos a los otros, es más, lo necesitamos para que los aprendizajes sean posibles.

Este no ha sido un año de pérdida, han habido ganancias y es crucial que exista una actitud generalizada de valorización hacia la experiencia de los estudiantes. La Escuela de Emergencia aún es escuela y distintos aprendizajes han sido posibles, es fundamental que al retomar la normalidad estos sean reconocidos por los docentes, por los establecimientos, por

las entidades y por los mismos estudiantes, pero especialmente por aquellos quienes la hemos vivido en carne propia.

A pesar de que los relatos de mis estudiantes son breves, hay mucha más información en ellos para seguir profundizando, sin embargo, cada uno de los tres puntos mencionados (rutinas, aprendizajes y regreso a clases presenciales) encierran varios temas que requieren atención. ¿Qué emociones van a habitar el aula cuando se retorne a ellas? No puedo no mencionar toda aquella angustia que transmite Antonia respecto a los miedos que le produce volver a la presencialidad aún sin el virus controlado o que Estefanía no tuvo palabras alegres para referirse al ver de nuevo a sus compañeros ¿será que las relaciones entre ellos no son buenas? ¿será que se siente más cómoda alejada? ¿más segura?. También me pregunto acerca del volver a la rutina escolar ¿Cómo va a ser el regreso al control que ejerce la escuela? ¿se someterán dócilmente los estudiantes a ello de nuevo? ¿Cómo será esa nueva manera de relacionarse con los profesores, si es que es nueva?. Todas estas preguntas, este breve estudio no las puede responder, ni tuvo la intención de hacerlo. Hay muchas otras que ni siquiera han sido enunciadas ni visualizadas, cómo todo aquello que compete a los otros actores de la Escuela, o otras aristas de la intimidad de los estudiantes que no han sido abordadas, cosas que sin duda están ahí, nacidas de la experiencia propia y de los otros, pero lo que este estudio sí ha aportado para mi formación profesional es el saber que para encontrarlas y responderlas es necesario que nos escuchemos, que le demos espacio a los relatos de la Escuela de Emergencia

5.- Reflexiones pedagógicas y aprendizajes vividos

Investigar narrativamente la experiencia escolar es sin duda el aprendizaje profesional más valioso de este breve proceso de titulación, entregándome una herramienta valiosa tanto para conocer y analizar mi propia práctica pedagógica a lo largo de mi carrera, como para comprender la Escuela como un gran relato colectivo que se construye a partir de la experiencia que día a día se acumula en quienes la componen. Más aún, me ayudó a reflexionar sobre la importancia de conocer la experiencia de los otros para remirar y repensar la mía propia, y también para entender que muchas veces las asperezas en la escuela se sostienen sobre relatos producidos desde posiciones distintas, con intenciones y visiones de la Educación diferente, los que muchas veces entran en conflicto, sobre todo cuando un relato intenta imponerse sobre los demás, silenciándolos.

En el aula coexisten los relatos de quienes la habitan, el relato del docente convive con el relato del estudiante, el del UTP, el del Inspector, el del Auxiliar, el de la directora y el de muchos más. La Escuela tiene una estructura compleja, donde día a día se van construyendo experiencias, armando y desarmando historias. La Escuela es una comunidad refulgente de vida, y no una vida aislada ni aparte, es la vida misma, es experiencia. La cual impregna los relatos que de allí se extraen, los cuales son fundamentales para comprender el proceso educativo. He ahí la riqueza de que investiguemos narrativamente la Escuela, puesto que nos permite conocer las subjetividades que quienes la habitan, el relato nos permite conocer distintas dimensiones de la vida de los sujetos desde sus propias experiencias, las cuales son cruciales si queremos reconectar la escuela con la realidad de los estudiantes.

Esto es algo que como profesora de ciencias me preocupa mucho, algo que me mueve. Es incluso una meta para mi futuro quehacer docente. Como lo mencioné un par de veces en mi relato biográfico, la ciencia escolar que viví en mi época de estudiante la sentía ajena, carente de vida, que poco o nada tenía que ver conmigo. Esto tenía tal efecto en mí, que incluso llegué a menospreciar aquello que vivía fuera de la escuela, no considerándolo aprendizajes válidos, o considerándolos como de segunda categoría. Sin embargo, al recapitular mi historia educativa narrativamente y desde la mirada de la pedagogía, me he dado cuenta de los significativos y valiosos que fueron, puesto que si bien no trataban de contenidos científicos específicos, si conllevaban el desarrollo de habilidades que han sido cruciales para mi formación científica y pedagógica, las que ahora me han ayudado a fortalecer la importancia que veo en el aprendizaje de las ciencias y en la necesidad de enseñar ciencias desde la experiencia de los estudiantes, desde las realidades que habitan. Quiero enseñar una ciencia escolar llena de vida, en la cual los estudiantes logren reconocerse.

Por otro lado, a lo largo de este trabajo, comprendí que las narraciones autobiográficas de los docentes sirven para relevar distintos elementos reflexivos a la hora de comprender la decisión de estudiar pedagogía, así como también las necesidades particulares y distintivas que cada uno proyecta en su ejercicio profesional. Estos relatos nos permiten conocer cuáles son las visiones de educación que cargamos a costas, cómo no hemos relacionado con el sistema educativo y qué imagen tenemos de los estudiantes. La narración autobiográfica permite recordarse estudiante y criticar los procesos propios desde el prisma de la experiencia ganada, permite incluso enfrentar los miedos e inseguridades y revalorizar la propia experiencia desde un nuevo punto de vista, el del profesional de la pedagogía. Es posible que el forzarnos a contar nuestra propia historia nos ayude a conectar con las historias de los estudiantes futuros y así nuestros relatos no se hallen en conflicto, sino que se retroalimenten para construir un relato de la escuela armónico con el que se pueda dar respuesta a las necesidades de todos los participantes.

Es allí donde la investigación narrativa se convierte abiertamente en un elemento clave de mi quehacer docente, donde ahora la veo como una manera de aproximarme a las vidas de mis estudiantes, de conocerlos más allá del momento presente que se vive en el aula.

Conocer a los estudiantes implica conocer sus historias, sus aspiraciones, sus anhelos y preocupaciones, lo cual impacta directamente en la manera en que se trabaja el aprendizaje en el aula, es por ello que ahora veo la narrativa como una parte fundamental de mi continua formación profesional, esa que irá construyendo mi identidad docente a partir de la manera en la que me iré relacionando con mis estudiantes, esa donde sus relatos se entremezclarán con el mío, para ir aprendiendo juntos, tal como ha ocurrido con los relatos de la Escuela de Emergencia.

Gracias a ellos he podido conocer a un grupo de estudiantes, de acercarme a una parte acotada de la intimidad de sus emociones, de sus hogares y de sus días, a pesar de que nunca pude compartir el espacio físico con ellos. Más aún, a partir de ello elevar aspectos de reflexión que me ayudaron a ampliar mi visión de la escuela que estamos viviendo, a elevar preguntas en torno a cómo extraer aprendizajes formativos de esta experiencia y sobre todo, a conectar sus experiencias con las mías propias como estudiante. Este ha sido un proceso de crecimiento profesional, donde debo reconocer que al principio temía que este contexto los aprendizajes iban a ser áridos y descontextualizados, sin embargo, me alegro de haber estado tan equivocada.

6.- Referencias bibliográficas

- Almeyda, L. (2016). Arrojadados en la acción: Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(4), 11-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500002>
- Arango, G. (Ed.). (2016). Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. doi:10.2307/j.ctvtwx30v
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. 10.13140/RG.2.1.2200.3929.
- Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum*, n.º 7 [artículo en línea]. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/d.v0i7.536>
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 4, 21-32
- Campos, D. & Pérez-Salas, C. (2016). Efecto de la retroalimentación del error en el aprendizaje y emociones de estudiantes de enseñanza básica. *Paideia*. 56. 11-42.
- Casablancas, S. (2014) Enseñar con tecnologías, transitar las TIC hasta alcanzar las TAC / Silvina Casablancas ; dirigido por Mirta Goldberg. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Estación Mandioca. 96 p. ; 22x15 cm. - (Caminos de tiza)
- Clandinin, D. & Rosiek, J. (2007). "Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions". En CLANININ, D.J. (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cofré, H., Camacho, J., Galaz, A., Jiménez, J-, Santibáñez, D., & Vergara, C. (2010). La educación científica en Chile: debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 279-293. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200016>
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada y el oído : percibir la singularidad y también las posibilidades. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=014200230176>.
- (2016) Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, v. 41, n. 1, p. 15-40, 23 mar. 2016.
- Da Conceição Passeggi, M. (2016). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: Por una epistemología del sur en educación. In De Brito A. (Author) & Arango G. (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 69-88). Ciudad de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. doi:10.2307/j.ctvtwx30v.6
- Dávila, P. V. (2012). 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*, 23(61), 145-155. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14028>

- Delory-Momberger, C. (2016). El relato de sí como hecho antropológico. In Cardona M. (Trad.) & Arango G. (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 57-68). Ciudad de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. doi:10.2307/j.ctvtwx30v.5
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dunbar, R. I. M. (1998). *Grooming, gossip and the evolution of language*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- González-Monteagudo, J. (2016). La entrevista biográfica como recurso: Aprendizaje e identidad en contextos universitarios internacionales e interculturales. In Arango G. (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 237-268). Ciudad de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. doi:10.2307/j.ctvtwx30v.13
- Goodson, I. F.(1989) "Chariots of Fire: Etymologies, epistemologies and emergence of curriculum", en MILBURN, G.; GOODSON, I.; CLARK, R. (Eds.): Re-interpreting curriculum research. Images and arguments. Lewes, The Falmer Press, págs. 13-25.
- Goofman, I. (1974), *Frame Analysis: an Essay on the Organization of Experience*, New York, Harper and Row.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp.195-220). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: A Brief History of Humankind*. Ed. Harper, Nueva York. ISBN 970062316097.
- Hermosilla, P. & Creus, A. (2019). *Relatos de formación y saberes docentes*. RIL editores, Santiago de Chile.
- Hernández, F., Aberasturi, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación 1. *Revista de Tendencias pedagógicas*. 24. 133-144.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. and Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EduCause Review*.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, 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*, 0(7), 33-74. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- McEwan, H.; Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu

- Meza Rueda, J. L.. (2009). Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela. *Actualidades Pedagógicas*, (54), 97-105.
- ONU. (2020, 7 octubre). La pandemia es una oportunidad para repensar la educación y lograr un. Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2020/10/1481832>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophía*. 1. 93. 10.17163/soph.n19.2015.04.
- Osés, R., Aguayo, J., Duarte, E. & Manuel, J. (2011). Autorregulación en Estudiantes de Secundaria: Influencia de Sexo, Edad y Apoyo Familiar. *Psicología Iberoamericana*, 19(2),38-46.[fecha de Consulta 12 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1405-0943. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1339/133921440005>
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.) *Handbook of Self-determination R*
- Sanmartí, N. (2015). La educación científica del siglo XXI: retos y propuestas. *Investigación y ciencia*. 469. 30-39.
- Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tezanos, Araceli (2020). En: https://www.academia.edu/42714371/La_escuela_en_los_tiempos_de_la_pandemia?auto=download
- Trahar, S. (2010). La Atracción Del Relato: El Uso De La Investigación Narrativa Para Estudios Multiculturales En La Educación Superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3),49-62.[fecha de Consulta 15 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/5671570200>
- Trilla, J. (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona: Graó.
- Vargas, J. (2020). Una reflexión sobre la Escuela en tiempos de Covid desde la mirada de Arendt, Meirieu, Simons y Masschelein. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 195-216.
- Villahoz, R. (2016) La pedagogía narrativa y su influencia sobre las actitudes y emociones en el aprendizaje de ELE.
- Van Manen, M. (1998), *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- World Health Organization. Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report 44. 8 .

7.- Anexos

7.2.- Anexo 1: Consentimiento informado para apoderados



Carta de Consentimiento Informado Madres, Padres y Apoderados

Su hijo/a ha sido invitada a participar en la actividad investigativa denominada “**Experiencias pedagógicas y narrativas digitales en la escuela de emergencia**”, de responsabilidad de la Profesora Patricia Hermosilla, profesora del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. (Correo electrónico: p.hermosilla@u.uchile.cl, para cualquier duda o consulta). Esta actividad investigativa se enmarca dentro del proceso de formación profesional docente de María José Vargas, quien se encuentra haciendo su práctica profesional en la institución a la cual pertenece su hijo/a.

El objetivo de este estudio es conocer y comprender la experiencia educativa de los estudiantes en el contexto actual de emergencia sanitaria. Para ello se solicitará una entrevista por escrito en dos fases a cada estudiante en un formato sencillo.

Es importante que considere que la participación de su hijo/a en esta actividad investigativa es:

- a) Una actividad voluntaria
- b) La invitación para su hijo/a consiste en responder en dos ocasiones 3 preguntas que le serán proporcionadas y respondidas vía correo electrónico.
- c) La comunicación será siempre y únicamente por el correo electrónico institucional.
- d) Es importante destacar que esta actividad tiene un objetivo formativo, por lo cual ninguna de las respuestas se va a difundir ni publicar en ningún medio, manteniendo el anonimato tanto de los participantes como de la institución.

La colaboración de Ainhoa es muy relevante, por lo que se agradece sinceramente su contribución y aprovecho de solicitar que responda vía correo electrónico indicando su autorización, si es el caso, para la participación de su hija/o

María José Vargas
Estudiante en Práctica
Pedagogía en Ed. Media en Biología y Química
Universidad de Chile

7.2.- Anexo 2: Entrevista escrita

Estimado estudiante:

Muchas gracias por colaborar en esta actividad investigativa que estoy realizando en mi última etapa de formación como profesora.

Durante este tiempo me he preguntado respecto a cómo están los estudiantes viviendo esta experiencia de la escuela virtual y el aprendizaje desde la casa. Es por ello que te solicito que respondas con confianza a las siguientes preguntas por escrito en la extensión que estimes conveniente, escribiendo todo lo que sientas necesario o que consideres importante para ti compartir conmigo **¡Todo lo que digas es importante para mí!**

Las preguntas en negrita son las preguntas centrales, las que están escritas a continuación son para guiar tu relato, por lo que no es necesario que las respondas todas, solo están para apoyar tu escritura en el caso de que lo necesites.

1.- **¿Cómo es tu día de clases virtuales?** Te pido que describas con toda libertad las actividades que realizas en un día normal de clases virtuales de Ciencias (miércoles). Es importante que menciones cosas como qué haces cuando te conectas a la clase, qué sucede a tu alrededor mientras la clase transcurre. Qué te sucede a ti con las clases virtuales, si te puedes concentrar y seguir el hilo de la clase y cómo te sientes al tener que interactuar en clase (por el chat, micrófono, etc.). Explica todo aquello que te parezca importante.

2.- **¿Qué has aprendido durante este año?** ¿Qué aprendizajes consideras valiosos? ¿Alguien te acompaña durante esos momentos de aprendizajes? ¿Quién? Te invito a que pienses el aprendizaje en todas sus formas incluyendo tanto los escolares como los de la vida cotidiana. Explica todo aquello que te parezca importante.

3.- **¿Cómo imaginas el regreso a las clases presenciales?** Me gustaría saber cómo imaginas el primer día de clases presenciales. Por ello te pido que describas qué harías al llegar al colegio, cómo esperas que sea ese día, qué cosas anhelas, qué cosas esperas que estén o se transformen. Explica todo aquello que te parezca importante.