



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Estudios Pedagógicos

*La reflexión en torno a la relación pedagógica como
potencia de transformación*

Seminario final para optar al título de Profesora de Educación Media en las Asignaturas
Científico-Humanistas con Mención en Filosofía

Seminario de título Narrativas e Identidad Docente

Profesora guía: Ana Arévalo

Estudiante: Francisca Meza Gómez

Santiago de Chile

2020

Abstract:

El adentrarnos en la reflexión de las experiencias pedagógicas, en tanto estas son relaciones de involucramiento entre docentes-estudiantes, permite comprenderlas como puntos desencadenantes para acercarnos al conocimiento de las contextualidades que les han ido dando forma a las racionalidades educacionales actuales y sus fines.

En este mismo reflexionar aparece la relación pedagógica entendida como un conjunto de meras individualidades competitivas la cual permite un punto de inflexión para pensar otros tipos de relaciones pedagógicas, donde quienes participan en ella se conciben desde la lógica de la comunidad educativa buscando la construcción de otros sentidos para el educarse.

Índice:

Introducción:	1
I- La inmersión en la experiencia escolar:	3
La idea de productividad correcta y la escucha negada:	3
Filosofía y la incitación de la duda: Cuando el/la docente se atreve a experiencias que develan querer:	5
II- Contexto sociohistórico y político de las experiencias:	7
La gubernamentalidad empresarial:	7
¿Pensar otro tipo de relación pedagógica?:	10
III- De vuelta a la experiencia:	12
Cuando el querer distinto se lleva a la acción	12
Las tensiones de una propuesta educacional innovadora:	15
IV- ¿Es posible desatar los nudos? La posibilidad en la problematización de la relación pedagógica	17
Empresarios/as de sí:	17
Comunidades de aprendizaje:	19
V- ¿Para qué nos educamos? Claves en la escucha, el tiempo y la continuidad	24
La relación pedagógica:	24
Escucha:	28
Tiempo:	29
Continuidad:	30
El miedo a la transformación:	31
Bibliografía:	32

Introducción:

Una de las preguntas que me parece relevante responder debido que su respuesta esboza reflexiones interesantes para el desarrollo de la identidad docente es:

¿Por qué la reflexión de mis vivencias sobre la relación pedagógica permite develar los sentidos de la educación en Chile? Y ¿Cómo desde aquella reflexión se permite construir nuevos sentidos para la educación?

Aquellas preguntas nos permitirán adentrarnos en lo profundo de las implicancias de las relaciones pedagógicas puesto que en este fenómeno existe un involucramiento entre personas, pero para llevar a cabo esta reflexión es necesario comprender la perspectiva desde la cual nos aproximamos a entender nuestra vida e historia.

Nuestras vivencias y la conformación de nuestras vidas no son meras realidades aisladas y vividas desde la individualidad, sino que como sujetos socializados nosotros construimos nuestras subjetividades, en tanto conciencia práctica y conjunto de capacidades reflexivas, en la medida en que mantenemos relaciones con el ambiente natural y social que vivimos (cfr. Tenti, 2016, p.1), es decir, existen influencias sociales en nuestro crecimiento que han marcado maneras de ser y con ello perspectivas sobre el cómo debemos vivir y relacionarnos con otros/as. Sin embargo con esto no queremos decir que los humanos seamos sujetos pasivos y sin capacidad de decisión, más bien, como explica Fanfani (2016), “la socialización debe entenderse como un proceso bidireccional: el agente social es al mismo tiempo una construcción y el constructor de la sociedad” (p. 2) , es decir, tenemos la capacidad de adoptar, rechazar, criticar o rehacer estas perspectivas e influencias debido a que las mismas perspectivas que nos influyen son producidas por personas, como nosotros y nosotras, que buscan impulsar ciertas ideas de mundo. Por estas razones es que podemos rastrear puntos desde los cuales emanan influencias y perspectivas de mundo con las cuales nos formamos: la familia, la escuela, el gobierno, etc....

Un lugar crucial donde podemos encontrar vivencias e influencias que nos han ido conformando como personas es la escuela, puesto que como estructura socializante esconde o, mejor dicho, se cimienta sobre capas de intencionalidades y visiones del mundo con las cuales dialogamos y dialogan nuestros/as estudiantes. Para comprender estas

intencionalidades que envuelven en aula es necesario, cómo explica Connelly y Clandinin, acercarse a la vida del docente desde una perspectiva reconstructiva de ella ya que así podemos dar sentido a nuestra enseñanza y aprendizaje como expresiones de nuestro conocimiento práctico pasado y que, en tanto incorporado en nuestra persona, es expresado en el aula y la vida actual. (cfr. 1994, p. 149.) Por ello, cuando realizamos un análisis de las relaciones que vivimos en la escuela y las formas de relacionarnos que llevamos a cabo, aparecerán concepciones sobre maneras en las cuales se debe llevar la vida que se incorporaron en nuestra persona de manera negativa o positiva.

Esta cuestión es evidente en tanto que en la escuela ocurren y llevamos a cabo procesos de cultivación entendido como “cuando alguien actúa intencionadamente sobre alguien para cambiarlo, para prepararlo para algo” (Ibid, p. 152) y como los momentos en los que “un individuo, una institución, o una cultura actúan sobre una persona”. (Ibidem) En este proceso de cultivación se van construyendo los horizontes de saber y, por tanto, se van generando formas de relacionarnos con la realidad que nos rodea, por así decirlo, en la cultivación se generan una especie de lentes que nos ayudan a mirar el mundo de tal o cual manera.

Entonces, por la conciencia del efecto de las experiencias que hemos vivido en la escuela tenemos la capacidad de adentrarnos a saber cuáles son los horizontes de saber que se han querido cimentar tanto a los/as estudiantes como a los/las docentes a partir del análisis de las diversas experiencias de las relaciones pedagógicas vivenciadas tanto en la formación estudiantil como la docente. En aquella relación aparece cristalizada una serie de intenciones y supuestos sociales, culturales, políticos, religiosos, éticos, etc...que buscan generar ciertos horizontes o lentes para entender el mundo.

En vistas al tamaño de las consecuencias de la situación expuesta se hace imperante comprender qué fue lo que nos conformó como docentes para poder crear y proyectar un querer, como comunidad docente, de construir. Desde el reconstruir y ser consciente de nuestras maneras y actitudes de posicionarnos en la relación pedagógica, es decir, reflexionando sobre ese involucramiento, sus cimientos y las posibilidades de ser que posibilita, se forma camino para plantearnos lo que queremos construir y no lo que nos dicen o nos han hecho creer que queremos construir. Se hace necesario recuperar la agencia de lo que realizamos y proyectamos a realizar.

I- La inmersión en la experiencia escolar:

La idea de productividad correcta y la escucha negada:

Cuando tuve que buscar una experiencia que hubiese marcado mi camino de formación como docentes fue inevitable volver a mis diversas experiencias como estudiante ya que muchas cuestiones sucedidas allí me han ido acompañando a lo largo de mi vida, ya sea por sus efectos positivos o negativos , y por ello siendo puntos de reflexión a los cuales puedo volver cuando pienso sobre por qué quiero ser cierto tipo de docente.

Durante mi enseñanza media estuve en un colegio de esos que entrabas porque tus papás querían que fueras a la universidad, desde allí ya se podía sentir la decisión de otros sobre la tuya. Este colegio tenía un prestigio de disciplina escolar, en tanto era de la red EDUCAUC en conjunto con su slogan de oportunidades directas para entrar a la universidad, puesto que tenía contacto tanto con la Universidad Católica como con la Universidad de los Andes. Además, avalaba este prestigio el tener buenos puntajes SIMCE¹ y promedios en PSU² en comparación a los de la comuna. Dicho prestigio no viene solo de resultados, puesto que los resultados son demostraciones de ciertas prácticas, avaladas por su proyecto escolar, por ello nos sometían constantemente a situaciones como:

- Aprender a ser evaluado de maneras rutinarias y constante como a querer la recompensa por un buen desempeño de ello. Por ej. Teníamos planillas por tarea hecha en cada asignatura el cual era evaluado a fin de semestre; evaluación por tener ordenada tu carpeta con guías y pruebas con revisión de preguntas malas. Aún recuerdo que si perdías la rúbrica de evaluación original automáticamente no podías tener más de un 6; pruebas de inglés cada 2 semanas; ranking de mejores 10 promedios por curso actualizable en cada reunión de apoderados.
- Disciplinarte tanto para “manejar el estrés” de muchas tareas, en tanto preparación para la “educación universitaria”, y muchas pruebas, las cuales no tenían espacio para

¹ El sistema de medición de la calidad de la educación es un conjunto de exámenes usados en Chile para medir el dominio de los estudiantes en temas del currículo escolar.

² La Prueba de Selección Universitaria es un test estandarizado, implementado en Chile desde 2003, para el proceso de admisión a la educación universitaria.

entender por qué se evalúa determinadas cuestiones o no, todo lo hecho era parte de la materia o habilidades para la PSU.

- Hacerte individualista y competitivo con el conocimiento. Por ej. había mucha importancia y odio por parte de mis compañeros/as contra el que copiaba porque perjudicaba el NEM de los demás o mis compañeros/as revisaban pruebas de otros/as para reclamar por puntos, a pesar de tener buenas notas. Me acuerdo que esto llegó a un punto en que nadie quería compartir sus pruebas para que no le bajaran nota si había equivocación.

Recuerdo que cuando estaba en la escuela notaba que algo en este sistema estaba mal, no sabía muy bien qué era, pero lo empecé a notar en 3ero medio. Estuve muy mal en esa época, me sentía triste y desganada, sin muchas ganas de ir a la escuela, a pesar de ello, este era un espacio donde podía encontrarme con mis amigos/as y aprender cosas nuevas. Sin embargo, aquello no significaba que esa sensación de tristeza y desgano pasara, pero no importaba como para que alguien de la escuela me dijese algo porque nunca bajé mis notas; aquello significaba que “estaba bien”. Esta cuestión me hizo recordar cuando un grupo de compañeras de curso pasó algún tiempo con problemas alimenticios, sin embargo, sus problemas nunca fueron “tan grandes” porque su actitud no era inadecuada para una clase ni sus notas bajaron, de hecho, la Dirección de liceo estaba contenta con mi curso porque teníamos promedio general sobre 60. En mi colegio recuerdo que también era común que la gente llorara, te daban tu espacio para llorar. Finalmente se actuaba solo cuando tu llorar implicaba bajar las notas o faltar a la disciplina de la clase, allí se volvía relevante.

Por otro lado, en mi escuela la relación con los y las docentes siempre fue distante, es decir, siempre estaba claro el límite de lo que se podía preguntar o hacer en una clase y, por lo mismo, las preguntas sobre por qué y para qué estábamos aprendiendo estaban sobreentendidas, o más bien, sólo había espacio para la pregunta que reafirma lo dictado. Me acuerdo que la única instancia donde pudimos notar que los/as profesores/as rebasaron claramente ese límite fue cuando estábamos terminando 4to medio, último año de secundaria, y extrañamente, lo hicieron por los mensajes en nuestros anuarios. En general todos los mensajes apuntaban a que lo importante era el cómo viviéramos nuestra vida o cómo le diéramos sentido. Me acuerdo en especial de un mensaje de mi profesora de lenguaje, que

era algo así como que no importaban los aplausos que recibiéramos sino el cómo nos sentíamos con lo que hacíamos, que allí yacía el éxito. Fue revelador darme cuenta a la salida que no todos/as los/as profesores estaban de acuerdo con esa frialdad de la relación pedagógica, pero por otras razones tenían que mostrarse así en la sala. Siempre me pareció muy extraño eso de no poder mostrarse como docente, es decir, no dialogar con los/as estudiantes sobre el posicionamiento de lo que enseñas y conversar en torno a la relevancia de los saberes que adquirimos.

Al salir del colegio me chocaba reflexionar sobre las prácticas educacionales que viví allí, inclusive hablando con mis amigos/as de esos tiempos aún no entendíamos cómo aguantamos tantas cosas sin sentido. Sin embargo, sabíamos que si aguantábamos en parte era porque siempre fue demasiado importante el entrar a la universidad, era la razón para todo, aunque a veces ni siquiera entendiéramos nosotros/as verdaderamente por qué era tan importante entrar a la universidad, era más una exigencia de los padres. Con el tiempo nos fuimos dando cuenta del daño que nos produjo un tipo de enseñanza que impone los sentidos para educarse y negaba los propios.

Recordando doy cuenta que me es problemático que un colegio tenga una comunidad con este tipo de prácticas porque vaciaba de sentidos el aprendizaje y el para qué aprendemos lo que aprendemos, ya que todo se tornaba una rutina estéril. Además, producía una lógica de castigo/recompensa ante la evaluación que llenaba de miedo debido la consecuencia del castigo transmitido en la nota insuficiente como representación de la propia persona. Las prácticas educativas como el qué evaluó o el qué enseñó construye en parte a las personas puesto que hay una visualización de lo correcto/lo normal/lo bueno que, entre su asimilar y su lucha, conlleva secuelas. Para mí es problemático que esta sea la normalidad o el parámetro de buena educación porque significa que es a lo que debo atender como docente.

Filosofía y la incitación de la duda: Cuando el/la docente se atreve a experiencias que develan querer

Sin embargo, no todo aquello vivido en mi escuela secundaria fue negativo, por el contrario, en este mismo escenario tan desolado pude vivir ciertas experiencias que marcaron mi querer estudiar filosofía y el querer ser profesora. Hace muy poco, en este ejercicio de la indagación

sobre mi vida, di cuenta con aquel momento desencadenante de pasiones en torno a la filosofía y la pedagogía.

En cuarto medio uno de mis ramos preferidos era filosofía porque encontraba que algo allí ocurría que permitía explorar áreas que otros ramos no lo hacían; sentía que no tenía unas intenciones predeterminadas como los demás ramos, era más libre, sin embargo, no había nada allí aun que me moviese más allá de un gusto o una preferencia, hasta que llegó un día en que el profesor nos dio la noticia de que pensaba llevarnos al Museo de la Memoria³ para introducir la unidad que venía. Yo en esos años, y con mi crecer despolitizado, nunca había ido al museo de la memoria. Sabía de qué trataba: la dictadura, los/as detenidos/as desaparecidos/as, la violencia, pero siempre de una manera alejada, siempre a manera de tabú, por mis padres y por la escuela, y por eso fue una noticia removedora.

Me acuerdo cuando fuimos, fue una experiencia que aún me sensibiliza y me llena de querer. Recorrí cada parte del museo y aun la recuerdo muy bien, desde la entrada con el video en vivo del 11 de septiembre, día que se efectuó el golpe de Estado, acompañada de las señales de la radio; el lugar donde habían cartas de niños/as que escribían a sus madres o padres; las secciones donde hablaban de los métodos de tortura; la censura de las radios, allí me enteré que el papá de mi profesor era periodista en una de las radios y fue torturado; la muralla gigante con las fotos de detenidos/as, algunas sin rostro. Es una experiencia que hasta hoy me acompaña. Cuando volvimos del museo tuvimos la plenaria para hablar sobre lo que nos pareció la experiencia. En verdad para muchos fue destapar el tabú, fue el minuto para hablar sobre la censura que tenía esto, hablar de donde provenía el querer esconder o disminuir lo que había sucedido. Ahí el profesor nos revela que esta salida había corrido peligro, tuvo que consultarse a los padres para que dieran la autorización y por esto fue un tema en reunión de apoderados, algunos/as estaban en contra porque era politizarnos, mostrarnos algo que tenía una intención distorsionada, que nosotros/as éramos niños/as, sin embargo hubo un arriesgarse por parte de mi profesor en defender la necesidad de que conociéramos lo sucedido para comprender cómo estas cosas marcaron el país y nuestras vidas, de manera indirecta o directa. Siempre rescato aquello.

³ El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos es un museo chileno dedicado a conmemorar a las víctimas de violaciones a los Derechos Humanos durante la dictadura de Augusto Pinochet

La unidad que vino después no la recuerdo, pero siempre me va a quedar marcado aquellos conceptos claves desde los cuales debíamos analizar la experiencia que vivimos: “biopoder y biopolítica”, palabras con las que me vine a reencontrar haciendo mi tesis, aquellos conceptos que pudieron parecer muy abstractos daban sentido a la experiencia y al tabú que había vivido puesto que le daban una palabra al proyecto de la dictadura y a las ideas neoliberales que se terminaron cimentando en nuestro país. Parecerá un poco técnico esto de los conceptos, pero el poder de identificar experiencia con teoría y teoría con experiencia para mí era por lo poco liberador ya que me permitió expresar qué creía estaba mal, por qué lo que me parecía que ocurría estaba mal, cómo se configuraron las cosas para ser tal. La idea de la censura que viví pasó a ser una marca ya que transformó el cómo concebía mi vida, es decir, generó una potencia en mí de querer develar lo que nos rodea y dar cabida a las preguntas que tenemos. Aquella experiencia presionó en mí muchas cosas que ahora en retrospectiva las puedo entender de mejor manera, como lo son el actuar con fundamento para construir, el poder de señalar, de visibilizar y de responder o ese poder de quebrar y crear.

II- Contexto sociohistórico y político de las experiencias:

La gubernamentalidad empresarial:

Para ir adentrándonos en qué es lo que aparece en mi experiencia pedagógica es necesario, como he señalado, comprenderla como una relación que cristaliza unas intencionalidades no solo individuales, sino de un proyecto de sociedad que se va conformando en tanto la existencia de gobiernos que buscan generar sociedades con ciertos lineamientos por sobre otros. Como explica Foucault, *el gobierno* debe entenderse como un “conjunto de acciones sobre acciones posibles. Trabaja sobre los campos de posibilidad en el que viene a inscribirse el comportamiento de los sujetos que actúan” (Foucault, 1994, como se cita en Castro, 2004, p.235-236). De todas formas, Foucault señala, que el gobierno no actúa de una manera definida, sino que a partir de ciertas *racionalidades de gobierno*, es decir, “existen modos de organizar los medios para alcanzar un fin “(Foucault, 1994, como se cita en Castro, 2004, p.475). Entonces, según el orden de los fines se definen el cómo deben actuar los sujetos. Por ello se han construido imaginarios que reproducen formas de educar y educarse válidos,

los cuales generan formas de relacionarse con los/as estudiantes y los/as estudiantes con nosotros/as. Esto claramente lo podemos observar en las vivencias, pues estas son puestas en prácticas de teorías que las van sustentando y valorando como correctas por sobre otras, una representación de saberes correctos sobre el acto de educar.

Así, la forma de relación pedagógica vivida responde a un proyecto de sociedad que se ha ido consumando desde la dictadura sufrida en Chile proseguido por los gobiernos transicionales con ánimos de preservar el ideario previamente instalado. Este periodo ha tenido su razón de ser buscando perpetuar la continuidad de otro modelo de sociedad, uno más ligado hacia “la competencia, el riesgo y el cumplimiento de metas cuantificables” (Falabella, 2015, p. 701) como ejes de gobernanza, los cuales han tomado la forma en la llamada “Nueva Gestión Pública”. La Nueva Gestión Pública es una manera de gobernar que se inicia de manera incipiente en dictadura y se ha perpetuado, en sentido de maduración de las ideas, hasta nuestro gobierno actual, trayendo consigo una serie de modificaciones a lo que entendemos por proyecto de sociedad, muy de la mano de lo que hoy en día podemos nombrar como neoliberalismo, en tanto que aquella es su razón gubernamental, la cual visualiza al ser humano como un ser individual, calculador y en búsqueda, desde tales parámetros, de su libertad. Este modelo de gobierno y su razón de gobierno, para los intereses de nuestra investigación, redefine lo que entendemos por fines o los “para qué” educativos.

Una modificación muy latente en el ámbito educativo, y que nos acompaña hasta la actualidad, es el pensamiento de que la educación es un bien de mercado, es decir, la educación o el ejercicio de educarse es visualizada y deseada como un producto que nos permitirá conseguir ciertas ganancias (materiales e inmateriales) según como cada cual, guiado por su propio interés en desarrollarse lo maneje. Esta cuestión conlleva a un segundo pensamiento, debido que la educación es un bien de mercado, es necesario generar un mercado educativo en el cual esta pueda hacer más rentable mi elección, como explica el Ministro de educación en dictadura Alfredo Prieto: “la competencia entre diversos proveedores propicia la calidad y eficiencia del servicio. Son los padres los que saben “maximizar sus bienes” y elegir la mejor opción para sus hijos”. (Prieto, 1983, citado en Falabella, 2015, p. 703)”. Esta máxima sentenciada tanto en la Ley Orgánica Constitucional de la Educación (1990) y continuada en la Ley General de Educación (2009) otorga a los

padres la responsabilidad de calcular la calidad-eficiencia del servicio educacional: “Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos” [Ley N° 20370,2009, p. 2], manteniendo así en su elección un mercado educacional.

Estos pensamientos que dieron una nueva perspectiva desde la cual relacionarnos con la educación, como había señalado anteriormente, son desarrollados por el cambio en la concepción del rol Estatal, como explica Falabella:

El Estado abandona así su papel de proveedor centralizado y asume uno subsidiario, mientras coordina el sistema por medio de la definición del curriculum y estándares nacionales de la evaluación, clasificación y difusión del desempeño de los establecimientos, y de la fijación de consecuencias (premios, sanciones, condiciones) ligadas a dichos resultados evaluativos. (Falabella, 2015, p.701)

Esta manera de actuar por parte del Estado aunque parezca contradictoria con la concepción de mercado libre educacional, en tanto concebimos libertad como “mano invisible” o *laissez faire laissez passer*, tiene sentido puesto que, como explica Friedman (1966): “El gobierno es necesario tanto en su función de foro para determinar las reglas del juego como en su función de árbitro para interpretar y hacer cumplir las reglas establecidas”, así y solo así, este mercado se vuelve un “sistema de representación proporcional” del querer de la gente. (cfr., p.30) Entonces según este nuevo modelo de gobernanza, el Estado debe producir un marco desde el cual se permita conseguir una libertad económica y una libertad política, la cual es garantizable cuando se produce un modelo de “capitalismo competitivo”, aquel modelo es el medio por el cual las personas pueden desarrollar su libertad o en otras palabras su capacidad de elección. (cfr. Ibid. , p 23)

Así, lejos de pensar que el Estado se desentienda de la creación de un mercado educacional este comienza a definir y regular las reglas de dicho mercado para permitir el desarrollo de los individuos. Una de las maneras para poder medir y dar cuenta a otros/as del cumplimiento de esas reglas ha sido por medio del Sistema de medición de la calidad educativa (SIMCE) ya que la entrega de subsidios por estudiante, en forma de voucher, tenderá a entregarse a las escuelas que capten mayores estudiantes por sus logros traducidos en los resultados de esta prueba. Esta prueba se gesta para ofrecer información “objetiva”, que servirá como insumo a los padres para ejercer su libertad de elección de los establecimientos escolares, entregar

información a los docentes y al Estado sobre logro de aprendizaje curriculares, y desde el año 2011, gracias a la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, promoverá la vinculación de la evaluación interna con la externa, influirán sus resultados en la ordenación de Establecimientos Educacionales en manera de ranking y entregará información de las escuelas que tienen resultados “insuficiente”, las cuales serán cerradas si se mantienen en dicha categoría durante 4 años (cfr. Agencia de la calidad de la educación, 2018, p. 9-10). Así constatamos que el Estado asumirá un rol subsidiario y evaluador por sobre las escuelas.

El orden que impone el Estado a la escuela es importante debido que estas instituciones, como explica Perroun (2015), “definen el fracaso y el éxito de manera tanto más unívoca cuanto que puede adoptar, de modo unilateral, decisiones legítimas” (p. 48). Comprendemos así que la educación y los “logros de aprendizaje” se encuentran inmersos en la lógica del riesgo, premio y sanción, la cual conlleva para los/as actores/as la reproducción de una disposición de peligro constante en tanto cumplimiento o falla de lo requerido, por tanto, este modelo entrega, por sobre la decisión de ellos/as, un deber de responsabilizarse de las inversiones educativas que realizan.

¿Pensar otro tipo de relación pedagógica?:

Sin embargo, esta forma de gobierno no ha sido absorbida de manera pasiva por parte de los/as actores/as educacionales, como explica Ball (2002):

El real efecto social ('impact') de una ley o servicio institucional no están determinados por la literalidad de las leyes y estatutos ('producción política'), sino generados principalmente como consecuencia de disputas y conflictos sociales, para los cuales la política social estatal simplemente establece la ubicación y el momento de la disputa, su contenido y 'las reglas de juego'. (p. 25)

Las repercusiones que ha generado este modelo de gobierno a los fines de la educación comenzaron a hacerse latente a partir de los diversos movimientos estudiantiles iniciados desde el año 2006, los cuales han levantado una crítica y protesta ante la razón neoliberal que ha ido esparciéndose en la sociedad contemporánea. Los movimientos apuntan su crítica a los principios anteriormente mencionados, educación como bien de mercado y la gestación de un mercado educacional, debido a los efectos que ha producido a sus vidas esta

comprensión de la educación. Es por esto que las demandas apuntan a la necesidad de generar un modelo educativo que se fundamente en la consolidación de los derechos sociales en la educación como el aseguramiento de la gratuita y de calidad de esta, donde el Estado se responsabilice de las instituciones educativas; la promoción de su rol público, en tanto que se elimine el principio de competencia; la finalización del lucro, debido que la educación no es un bien de mercado; la eliminación de la selección en las escuelas, puesto que fomenta la segregación y discriminación escolar (Bellei, 2015, p.228-229); y, durante las últimas movilizaciones estudiantiles se ha sumado la demanda por el derecho una educación no sexista, en tanto que se afirma que el sexismo es uno de los pilares que reproducen la desigualdad y violencia de género en la sociedad. Estas demandas tuvieron tal impacto a nivel estudiantil que inclusive en colegios como el mío posibilitó la creación del primer centro de estudiantes, la primera “toma” del establecimiento, la organización para ir a marchas y realizar jornadas de discusión en la escuela.

Sin embargo, la búsqueda de cambio por parte de los y las estudiantes no ha sido un movimiento solo de ellos y ellas sino que diversos actores/as educacionales, como lo son profesores/as, investigadores/as de la educación y apoderados/as, también se han encontrado en esta búsqueda, aquellos/as también han sido afectados por el orden de este modelo y han declarado críticas como al voucher y el copago como modelo de financiamiento; la necesidad de igualdad de trato para la educación privada y pública; el fin al incentivo monetario para docentes por desempeño de estudiantes en pruebas estandarizadas; el fin a la expansión e intensificación de test estandarizados y los mecanismos de selección (Ibid. p. 226-227). Ante estas demandas se han generado múltiples organizaciones en la búsqueda de ahondar fuerzas con diversos actores/as educacionales como lo son el Observatorio Chileno de Políticas Educativas, el Movimiento por la Unidad Docente, Alto al Simce, entre otras...

Estas demandas estructurales nacidas por los y las actores/as de la educación han sido una constante hasta nuestros días debido a la vaguedad de las respuestas gubernamentales, así se ha producido una unificación de movimientos sociales y estudiantiles quienes buscan modificar los fines de la educación y la relación pedagógica que produce la escuela bajo este modelo de gobernanza.

III- De vuelta a la experiencia:

Cuando el querer distinto se lleva a la acción:

La posibilidad del cambio en las relaciones pedagógicas no sólo se gesta desde puntos individuales, aquello lo pude experimentar de manera muy cercana cuando realicé mi práctica alrededor de 2 semestres en el liceo Confederación Suiza.

Cuando me enteré de que mi práctica sería allí lo primero que hice fue googlearlo y me emocioné mucho porque al leer que era un liceo público, gratuito y mixto ubicado en la comuna de Santiago Centro sabía que iba a ser una lógica distinta al mundo que viví. Ya al ver por fotos sus murales llenos de consignas libertarias o el hecho de que no tenían un uniforme obligatorio me daba a notar que era diferente. Igual esto me tenía nerviosa porque nunca había estado en un lugar así, nunca fui a una escuela pública y la gente de escuela pública que conocía era de los “emblemáticos”⁴. Fue un cambio tan drástico en ciertas maneras, pero fue super interesante para mí; ahí mismo pude hacer el contraste con todo lo que viví, lo distinto que eran los ánimos y la convivencia.

Al sumergirme en el liceo me conecté con las preocupaciones que tenían los/as docentes, en especial por parte de mi profesor guía, que justo era de los profesores de mayor iniciativa en la escuela. Él me contaba que el liceo había pasado por tiempos difíciles ya que estuvieron por cerrarlo debido a sus bajos puntajes en SIMCE, pero la reestructuración hacia un proyecto compartido con los intereses genuinos de los y las estudiantes había permitido dar esos espacios para generar un proyecto que potencia los sentidos de todas las partes. Me decía que esto había generado un compromiso con el quehacer en la escuela, pero que era complicada la continuidad del proyecto porque, aunque se quisiera generar aprendizajes con sentido para la comunidad, era difícil hacerlo dialogar con los sentidos de pruebas estandarizadas como SIMCE ya que en estas pruebas es donde te reconocen como un liceo de calidad, él finalmente me decía que había que rendir a estas pruebas externas o te cierran el colegio. Nunca había pensado en la importancia del reconocimiento externo hasta este punto, o sea, no sabía que

⁴ Nomenclatura usada en Chile para referirse a un colegio público de excelencia académica, con tradición y prestigio.

había tales reprimendas por el no rendir ciertas pruebas: allí hubo una revelación de la implicancia de las estructuras formadas por las políticas educativas.

De todas formas, estando allí me di cuenta que a los y las estudiantes no les interesaba en absoluto ese reconocimiento, o sea no les importaba si el MINEDUC decía esto o aquello, ellos/as querían hacer una escuela con la que se sintieran cómodos/as, que reconociera su contexto y su historia, aunque no digo que todos y todas estuvieran totalmente de acuerdo con ello, pero sí eran muchos/as los/as que contribuían a ese sentido del estar en la escuela participando y generando distintos espacios para la construcción de la escuela. Eran estudiantes motivados/as con hacer cosas distintas, pero tenían ciertas dificultades con la consistencia, es decir, sabían que querían algo distinto, pero a ratos había una desmotivación frente a ese crear y hacer; por ejemplo, a veces querían que los/as profesores hicieran clases “más normales”, lo que causaba problemas con los y las profesores porque no terminaban de entenderlos/as, aunque de todas formas siempre tenían sus maneras de encontrarse.

A los/as estudiantes les gustaba hablar sobre política y pedagogía sin ser a veces conscientes, tenían ideas sobre qué tipo de educación era la que necesitaban y la que se les quería imponer, tenían posiciones sobre proyectos de ley como Aula Segura, hacían “corta-calles” y barricadas, que me llegaban hasta dar miedo, pero ellos/as salían a enfrentarse con la policía porque encontraban injusto el país en el que vivían y sus condiciones educativas.

Al estar en esta escuela pude experimentar cosas que no viví en mi colegio y que hablaban de una relación mucho más genuina con los y las docentes, no era un tema de respeto entendido como miedo hacia ellos/as, sino respeto porque había una transparencia y una especie de coherencia con el ser docente en el aula; en el fondo se encontraba la idea de base de que somos parte de una comunidad y que el proyecto educativo de la escuela se nutría de los deseos, diálogos y encuentros de la comunidad.

Creo que es bueno este posicionarse como docentes y generar los espacios que permiten conformar una comunidad educativa con los y las estudiantes porque permite la conversación cotidiana con los/as profesores/as sobre lo que sucede en la escuela. Siempre pude observar ese espacio para el “¿qué piensa, profe” de esto? Yo creo que... o profe ¿por qué estamos haciendo esto? ¿cómo nos está evaluando?”: siempre había una búsqueda para entender el para qué del acto educativo. Fue súper valioso poder verlos/as e ir comprendiendo sus

dinámicas como comunidad en su complejidad, a ratos cerca, a ratos lejos, pero siempre había un espacio para hablar sobre lo que estaba pasando dentro y fuera del aula, lo cual generaba puntos diversos de encuentros.

Esto mismo lo pude ver en el estallido social⁵, aquel momento donde todos los sentidos del hacer cotidiano se vinieron abajo y el cuestionamiento a los efectos de un modelo de vida hizo que todo se detuviera. Sin embargo, en el liceo, a diferencia de otras escuelas, tomaron aquel momento como instancias para visibilizar las razones de aquel estallido, había unos/as de acuerdo con lo sucedido y otros/as en desacuerdo, pero se podía hablar y ver cómo en conjunto tratábamos de darle cabida en la escuela a lo que estaba sucediendo y cómo desde aquí nos interesaba hacernos cargo de esas críticas compartidas. Existieron varias instancias para saber cómo estábamos, cómo se iba a enfrentar esto como comunidad, qué esperábamos que ocurriera en la escuela, cómo íbamos a utilizar este espacio. Para mí esos momentos como docente en formación fueron hermosos porque la escuela no se disponía a seguir la falsamente llamada normalidad por el gobierno, sino que se disponía para la comunidad, y en especial, para los/as estudiantes, ya que no eran solamente los/as profesores/as (que a propósito no tenían idea que hacer) quienes tomaban la decisión de cómo seguir, sino que era una cuestión que debían zanjar toda la comunidad. Siempre estaba la tónica de un reconocimiento del parecer de los y las estudiantes.

Reflexionando sobre lo que viví en el liceo de práctica a veces aún me cuesta apropiarme de todo eso, porque tantos años de ciertas lógicas cuestan modificarlas, más si esas lógicas es lo que se espera que sea como docente y es lo que se espera que sean mis estudiantes. Sin embargo, impera en mí el trabajo por aplicar dichas lógicas y dialogarlas con otros/as, pensar que, si no quiero seguir reproduciendo aquello con lo que crecí, cómo consigo con otros y otras generar nuevas lógicas de trabajos y relaciones. Es decir, nosotros/as como docentes en

⁵ El estallido social es el nombre que recibe una serie de manifestaciones originadas en Santiago y propagadas a todas las regiones de Chile desarrolladas desde octubre del 2019. Estas manifestaciones fueron gatilladas por la injustificada alza del precio del transporte público la cual fue señalada por las personas como el reflejo de las implicancias del modelo de vida chileno en tanto que permite injusticia, desigualdad y precariedad para la mayoría de la población. Por la fuerza de las movilizaciones el gobierno decretó Estado de excepción y toque de queda lo cual permitió graves violaciones a los derechos humanos por parte de las fuerzas armadas y el orden. Debido a una eventual fractura irreconciliable del país los/as parlamentarios/as del oficialismo y la oposición firmaron un “acuerdo por la paz social y nueva constitución” donde se apunta a generar una nueva Carta Magna debido que fue señalado por la ciudadanía como uno de los focos principales para un cambio estructural del modelo de vida.

formación ¿creemos que la estructura de los saberes del currículum y la propuesta de aprendizaje o para qué lo aprendemos son las mejores? En cierta medida no, queremos otra cosa, al igual que los/as estudiantes. La tarea al parecer va por allí.

Las tensiones de una propuesta educacional innovadora:

En ese sentido, durante mi estancia en el liceo de práctica siempre pude observar que muchos de los y las estudiantes tenían ese ímpetu latente del cuestionamiento, eso del querer hablar de cosas incómodas para la instalada visión del estudiante “normal”, y de igual manera, a los/as profesores/as les gustaba tocar aquellos temas incómodos para los/as docentes en un Chile como el actual.

Sin embargo, veía que ese ímpetu no se terminaba reflejando en las actividades escolares, es decir, ese ímpetu a la hora de trabajar perdía su fuerza, por ej. solía escuchar cuestiones por parte de los/as estudiantes como que no entendían el fin o el porqué de algunas de las actividades que realizaba el liceo o en las clases a pesar de que se explicaban, pero se trataba solo de escuchar, pensaba yo. Al mismo tiempo, a veces los/as veía cansados/as del modelo de la clase que era desarrollar actividades en grupo y con la necesidad de deliberación, veía que se alargaban conversando sin trabajar y actividades de una clase se terminaban extendiendo a tres y llegaban con respuestas que al leerlas se notaba que era de una conversación corta. Yo a veces no terminaba de entender por qué pasaban estas cosas ¿de dónde provenía tal agotamiento ante un proyecto tan liberador? Decía esto, mirando desde fuera...

Con el tiempo y adentrándome más profundamente en la escuela me di cuenta que no era solo responsabilidad de los/as estudiantes, a veces las actividades sí carecían de sentidos en tanto lo que decían querer promover y lo que terminaba pasando. Además, sentía muchas veces que los/as profesores/as se confiaban de ese ímpetu y armaban clases acordes, pero sin representar un desafío o algo que trabajara con dicho ímpetu.

Esto que ocurría tiene que ver, considero, con el dilema de rendir dentro de la escuela a un proyecto que se plantea desde una lógica y el tener que rendir con otra lógica para fuera, con sus sentidos que responden a otra intencionalidad del desarrollo de los/as estudiantes. Sin tener un punto claro de qué es más importante, se dificulta la tarea de construir coherencias

con las prácticas que como docentes realizamos en la escuela, por ejemplo: me acuerdo que la profesora jefa del curso a la que acompañaba pensaba que la síntesis entre el proyecto del liceo y las exigencias externas era hacer pruebas más fáciles. Allí comenzaba a visualizar las disonancias que tenían los/as docentes sobre cómo se planteaban sus prácticas en la escuela, es decir, el efecto de las prioridades de lógicas y el propósito distinto del para qué de educarnos.

Por otro lado, los/as profesores se quejaban de que los/as estudiantes tenían actitudes “neoliberales” en tanto que pedían, pero no hacían o que predicaban tal cosa, en concordancia, observaba que algunos/as profesores abordaban el trato de dichas cuestiones (que decían reconocer de manera tan clara), de formas indirectas o poco profundas con los/as estudiantes, por ejemplo: una de las vías recurrentes para tratar esto era enrostrarles el hecho desde la molestia. Me parecía que faltaba el diálogo de la problemática, en sentido de trabajo en conjunto, constante y continuo con el proyecto y de proponer trabajos desafiantes para ese ímpetu, para llegar a pensar en las consecuencias de aquel.

Ante todo esto, aumenta mi creencia que como docente hay que arriesgarse por incentivar aquella inquietud que uno ve que ya hay, y si dicha inquietud aparece confusa hay que incentivar aquella duda sobre lo que se hace para que se visibilice. Recordando mi experiencia inicial de filosofía, la acción de mi profesor tuvo que ver con ello de arriesgarse a darnos una experiencia que pensó que iba a mover un poco la subjetividad que se nos estaba imponiendo. El/la docente tiene la posibilidad de generar aquellos remezones constantemente, tiene la posibilidad de habitar un espacio donde se pueden dar forma a experiencias remecedoras que producen perspectiva y motivación.

Pensando en el liceo y en aquella experiencia de la asignatura de filosofía diría que estas tensiones resurgían porque ante una propuesta transgresora que parece desarticulada produce volver a lo que “sí tiene sentido”, a la “coherencia”, al trabajo normal y “cómodo”. Es “fácil” quedarse con las pautas ya aprendidas porque se naturaliza su sentido a pesar de que no se lo entienda, es decir, es lo que han dicho constantemente que lleva a una opción de vida “rentable”, aunque no sea mucho lo de uno/. Hay una gran repercusión del trabajo socialmente aceptado como bueno y por tanto deseable, ya que hay una impersonalidad que termina por satisfacer ante el miedo a no encontrarse.

IV- ¿Es posible desatar los nudos? La posibilidad en la problematización de la relación pedagógica

Para adentrarnos en la problemática de la relación pedagógica se hace necesario comprender con cierta profundidad la lógica que cimienta la estructura y los sentidos de las relaciones entre docentes-estudiantes visualizada en el primer relato, en el desentrañar lo que ocurre allí nos posibilitará comprender desde dónde se posicionan las propuestas que buscan resignificar los sentidos de la relación pedagógica con una perspectiva comunitaria de la relación y del para qué nos educamos.

- Empresarios/as de sí:

Anteriormente me referí a que la forma en la cual se ha ido conformando la relación pedagógica actual responde a una cierta manera de gobernar que ha ido influyendo en la manera de cómo nos relacionamos y educamos. Sin embargo, esta manera de gobernar, como explicaba, es una forma que influye, pero no son los principios por los cuales se actúa de tal o cual manera. Los principios responden a la racionalidad de gobierno que impera en la actualidad llamada neoliberalismo, la cual afirma que el ser humano es un/a “empresario/a de sí mismo/a”, definiendo así su manera de ser.

Los/as empresarios/as de sí mismo/a son los sujetos que habitan la sociedad actual y se caracterizan por tener objetivos, siendo el principal de ellos asegurar su desarrollo puesto que así el ser humano es capaz de elegir su propia libertad. Por esto, todas sus acciones son decisiones pensadas en dirigirse hacia sus propósitos, es decir, estos/as emprenden para ello. Estos/as sujetos emprendedores tienen la singularidad de producir planes de acción y construir “sistema fines-medios” en función de orientar su energía hacia el cumplimiento de sus aspiraciones. (cfr. Lavar & Dardot, 2013, p 140) En todo caso, estos/as tienen la conciencia de la existencia de otros/as que buscan sus propios intereses, por ello, estos/as desarrollan la habilidad de calcular el peligro de sus posibles acciones dentro de un marco, estos/as son, como explica Castro-Gomez (2010): “Sujetos capaces de gestionar sus propios riesgos, de calcular las consecuencias futuras de sus acciones y de forjar el destino personal con sus propias manos”(p. 171).

En este sentido el/la empresario/a de sí piensa su vida a través de la inversión ya que, en el modelo del riesgo, donde no existe nada asegurado completamente esta perspectiva, les permite visualizar medios más seguros. Sin embargo estos/as no se enfocan en invertir meramente en capital tangible para conseguir sus objetivos, sino que invertirán en capital intangible, el cual como afirma Becker (1964) reside en la capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos (cfr. p.251), es decir, cuando elegimos cuidar de nuestra salud, educarnos, buscar el bienestar, tener entretenimiento, formarnos culturalmente, etc., lo hacemos en tanto que aquellos saberes son elecciones para invertir en nuestra persona a fin de conseguir los objetivos que nos proponemos. Estos principios orientan las elecciones de los/as empresarios/as y, como explica Castro-Gomez (2010), las “decisiones cotidianas se convierten en estrategias económicas orientadas a la optimización de sí mismo como máquina productora de capital” (p.208).

Asimismo, para que el ser humano pueda optimizar sus propias capacidades y sus habilidades de emprender no solo es necesario saber que se enfrenta a otros/as, sino que se vea enfrentado a otros/as, es decir, este ser humano puede mejorar su capital humano a partir de un ejercicio de competencia con otros/as. Y, como explica Dardot y Lavart, esta racionalidad considera que la competencia se genera en el mercado, a partir de ese lugar los sujetos pueden ir descubriendo la información pertinente para su emprendimiento y además forja un modo de conducta que les permitirá superar a los demás en la lucha incesante por el descubrimiento de nuevas oportunidades de ganancia y liderazgo. (cfr. 2013, p.135-136) Debido a esto, es solo la competencia del mercado la que les permitirá desarrollar las características necesarias para concretar su desarrollo y su libertad, entendida como la capacidad de elegir.

La figura del/la empresario/a de sí mismo/a/ inunda todos los lugares de la sociedad y en especial el educativo como espacio de inversión y mejoramiento del capital humano, por ello redefine la relación los/as estudiantes y los/as docentes, y viceversa, no son sólo los/as estudiantes lo que deben transformarse en empresarios/as, sino que los/as docentes compiten puesto que ellos/as también son seres capaces de invertir en su propia manera de ser docente. Y, como habíamos expuesto anteriormente, este modelo de racionalidad y su estilo de gobernanza entregan la responsabilidad de todas las decisiones que toman ya que están a cargo de su inversión y el riesgo que implica. Sin embargo, esta responsabilidad no es

meramente una sensación de responsabilidad, pues efectivamente ahora los sujetos tendrán recompensas o reprimendas por el efecto de sus elecciones traducido en el orden de éxito que configura este modelo como deseable. Por ello la escuela y la relación pedagógica se ve transformada debido que busca adaptarse a los estándares de éxito que se han impuesto, como explica Ball, se generan otras versiones de la escuela para adaptarse a las exigencias de competitividad (Ball, 2003, Como se cita en Fernández-Gonzales & Monarca, 2018, p. 382). Esta cuestión afecta a los/as actores/as de la educación puesto que su manera de relacionarse ahora responde a una relación de emprendimiento, donde todos/as se encuentran compitiendo por la búsqueda de sus fines particulares. Esta cuestión provoca, según docentes, “una limitación importante en la generación y desarrollo de los vínculos con los estudiantes, tanto en el ámbito del conocimiento como en la dimensión emocional” (Albornoz, et al 2007. Como se cita en Assael, Albornoz & Caro, 2018, p.5). Aquello puede entenderse ya que existe una desconfianza de unos/as con otros/as y una actitud de desinterés del otro/a en tanto búsqueda de fines individuales.

Así la relación entre docente-estudiante se vuelve una relación de enseñanza-aprendizaje interesada hacia el mejoramiento del capital humano a partir de la competencia para responder a las definiciones externas del ser humano que propone este modelo de sociedad. Aquella promesa de libertad de elección se ve limitada puesto que visualizamos que libertad será entendida según el actuar del empresario, no hay otra manera de ser que permita desarrollar a las personas.

- **Comunidades de aprendizaje:**

Debido a los efectos de la racionalidad empresarial en la manera de comportarse de las personas se han constituido movimientos que buscan generar otras racionalidades siendo su tarea más importante producir maneras de entendernos y relacionarnos que reemplacen aquellas concepciones de la vida como competencia e inversión en tanto reproductoras de la individualidad y la sospecha del/la otro/a. Esta nueva racionalidad, en su búsqueda de cambio, toma como lugar principal la escuela puesto que es el espacio de reproducción de la racionalidad imperante, por ello, esta sostiene que para construir un habitar debemos posicionarnos desde la transformación constante de nosotros/as y con otros/as para superar

la desigualdad a fin de que todos y todas puedan mejorar sus condiciones de vida y desarrollar sus proyectos de vida.

Esta posibilidad de transformación de la sociedad desde uno/a y con otros/as, según la perspectiva Habermasiana, es posible ya que la sociedad tiene un doble funcionamiento: A) como sistema, en tanto existe un entramado de interrelaciones económicas-administrativas cuyos recursos controlan las funciones de organización, decisiones políticas, bienes, servicios y fuerza de trabajo, y B) como mundo de la vida, en tanto la sociedad es una comunidad de comunicaciones cimentada en los conocimientos culturales por los cuales entran en relaciones complejas y diversas (cfr. D. ferrada & R. Flecha, 2008, p. 47). La sociedad tiene la posibilidad de entrelazarse por la facultad humana de generar un lenguaje común, y es a partir de él que podemos compartir y consensuar con otros/as la vida en sociedad, ya que como explica, Valls (2000), “el lenguaje es la herramienta de entendimiento que coordina la acción y posibilita la interacción de los sujetos y entre los sujetos” (p. 97).

La capacidad de generar lenguaje con otros/as, según Habermas (1984), es llamada “acción comunicativa”, la cual es una “negociación de definiciones” que produce una actitud crítica entre los sujetos que la consensuan (p.124). Y las personas pueden tener una actitud crítica debido a que todas tienen las mismas estructuras que posibilitan el entendimiento y el control reflexivo, por ello pueden hacerse responsables de los usos del lenguaje y los acuerdos que realizan (cfr, Ibidem). Por esto, esta racionalidad cataloga a las personas como constructoras de la realidad que habitan y de sí mismos/as, en tanto que, como explica, D. ferrada & R. Flecha (2008), “las personas realizan procesos de interpretación que contribuyen con algo a la cultura, a la vez que es la propia cultura la que está proporcionando los contenidos para ello” (p. 47). Así, las personas trabajan activamente en la construcción de su sociedad debido a que consensuan significados para darle forma, por esto tienen la capacidad de cambiar las estructuras y sus efectos en las personas y, aún más, las estructuras y nuestras formas de ser, por la naturaleza de su construcción, están en cambio constantemente.

Dado estos principios gestados por diversos actores/as de la sociedad como teóricos y miembros de comunidades escolares, la nueva racionalidad será situada en la escuela para modificar los efectos que se viven cotidianamente en ella, buscando gestar nuevos horizontes para la relación pedagógica y los para qué de la educación. Por ello los/as actores/as

educacionales adoptarán otros roles y concepciones del para qué del educarnos cambiando su foco, en primera instancia, de la individualidad en la adquisición del conocimiento, donde el docente enseña unívocamente hacia los/as estudiantes, hacia una visualización del aprendizaje como un ejercicio que se realiza de manera comunitaria y dialógica entre los/as actores/as educacionales y, en segunda instancia, se concebirá que la adquisición de conocimientos no se realiza en vistas a una inversión en capital humano sino que se realiza en vistas a una transformación del modelo de vida hacia uno que permita a todos/as y a cada uno/a llevar sus proyectos de vida, es decir, la educación tiene que ver con un compromiso con los otros/as. A esta propuesta de racionalidad le han dado el nombre de “comunidades de aprendizaje”.

La propuesta de las comunidades de aprendizaje, como explica D. Ferrada & R. Flecha (2008), busca:

consolidar una sociedad dialógica desde el funcionamiento del sistema y del mundo de la vida. Desde el mundo de la vida, junto con reproducir las estructuras simbólicas del mundo de la vida necesarias para la mantención de la cultura y una sociedad, sea al mismo tiempo capaz de incorporar procesos de renovación e innovación (...) con lo cual iniciar la transformación social. Desde el sistema, formar sujetos sociales altamente competentes en los saberes instrumentales requeridos para su inclusión en la sociedad. (p. 48)

En tanto esto, la escuela es un espacio de interacción comunicativa donde los/as actores/as deben tomar el protagonismo de sus procesos de aprendizaje debido a que su interrelación a partir del diálogo incide en la construcción de la sociedad. Sin embargo, como explica D. Ferrada & R. Flecha (2008), “sus acciones y opciones son válidas y tienen cabida en la escuela, si son justificadas desde pretensiones de validez” (p.45), ya que la sociedad se construye a partir del consenso es vital que se aprendan herramientas para justificar y argumentar el por qué creemos que ciertas cuestiones deben ser entendidas de cierta manera u otra, no es aceptable toda propuesta, sino que aquella que es capaz de ser debatida, reorganizada y dialogada entre los sujetos de una manera horizontal, así es posible practicar la transformación.

Y en este mismo sentido las comunidades de aprendizaje proponen operar desde principios básicos que promuevan una igualdad de aprendizaje, es decir, que permitan generar

interacción dialógica entre los/as estudiante donde su participación o estar es clave para el aprendizaje de los/as demás (cfr, Ibid., pág. 50). De estos principios, ahondaremos en algunos que son relevantes debido que modifican cómo entender la relación pedagógica:

A) Diálogo Igualitario: Dentro de la comunidad de aprendizajes se visualiza un cambio en el rol de los/as docentes y estudiantes, ya no es el/la docente quien tiene la capacidad de habla exclusiva ni el estudiante de escucha exclusiva, sino que toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, apoderados, entidades barriales, etc..) tienen la misma capacidad de intervenir en el proceso de conversación, reflexión y toma de decisiones. Además, nadie tiene privilegio de aportación en la discusión y cada participante en sus intervenciones debe aportar la claridad de sus intenciones para ser discutidas en comunidad (cfr. Valls, 2000, p. 120).

La aportación de todos y todas, sin privilegio y con claridad es concebida puesto que las personas poseen “inteligencia cultural” dada por sus capacidades de comunicarse. La inteligencia cultural está constituida por la inteligencia académica, práctica e interactiva por las cuales sabemos “decidir qué y cómo actuamos, aprendemos, decidimos, comportamos” (Ibid., 2000, p. 126). Gracias a la valoración de esta inteligencia cada participante de la comunidad aporta sus maneras de comprensión e incidencia en el mundo en tanto se promueve la confianza en las habilidades e ideas de cada cual. Ahora todos/as se reconocen como seres capaces y con necesidades de hablar.

Sin embargo, para que el diálogo igualitario se lleve a cabo es necesario que el/la profesor/a acepte la capacidad de las aportaciones de los demás y aporte con su conocimiento al diálogo. Y a fin de esto el/la docente tiene que suprimir los prejuicios raciales/sexistas/clasistas para que las personas sean reconocidas como participantes iguales del diálogo. Con este cambio de perspectiva se refuerza la capacidad de interpretar el mundo y se visibiliza el deseo de construir que tienen los y las estudiantes. Por otro lado, según D. Ferrada & R. Flecha (2008), el/la docente debe colaborar en impedir que otras personas usen sus habilidades dialécticas (cfr. p. 51), es decir, debe impedir que la fuerza del argumento se vea reducida por la fuerza de la palabrería. La capacidad de convencer por argumentación debe ser lo que posibilite el consenso de las interpretaciones y proyecciones.

B) Creación de sentidos: Ante la pérdida de sentido que genera la racionalidad del empresario de sí la perspectiva de la comunidad de aprendizaje se posiciona desde la capacidad de generar sentidos genuinos para los/as participantes de la misma comunidad debido que, como explica Valls (2000), “el aprendizaje dialógico puede ayudar a que cada persona encuentre responsablemente un sentido a su propuesta de vida” (p.140). Los/as actores/as de la comunidad al interpretar y aportar como constructores de la sociedad y de sí pueden generar horizontes propios a su vida, es decir, estos/as en el diálogo con otros/as se apropian de su capacidad de tomar decisiones sobre el cómo se hace una vida realizable.

La creación de sentidos implica una “ampliación de la esfera de la decisión de transformación que implica el aprendizaje dialógico” (Ibidem) puesto que esta decisión es una proyección que sale del aula, es decir, la generación de sentidos se lleva a la vida cotidiana y afecta a los planes de vida, a nuestra manera de relacionarnos con otros/as y al cómo pensamos que debería ser la sociedad. El sentido de transformación que se impulsa en el aula dialógica, debido a la trascendencia de la creación de sentidos en comunidad, produce cambios en nuestras maneras de ser.

En ese sentido, conlleva a un cambio en la relación pedagógica debido que los diálogos llevados en clases se realizan en vistas a la toma de conciencia de la capacidad de creación de sentidos para nuestra vida y la implicancia en tanto efectos que produce para la relación con otras personas. Por ello el/la docente, como explica Valls (2000), tiene el rol de generar confianza en los/as estudiantes y esforzarse para que cualquier persona pueda desarrollar la propia elección como sentido de vida (Ibidem). Y debido que el/la docente lleva a cabo este rol permitirá que los/as estudiantes tomen conciencia de sus capacidades, y consecuentemente, estos/as darán cuenta del compromiso personal y con los/as demás que conlleva la creación de sentidos en comunidad.

C) Solidaridad: Las comunidades de aprendizaje son espacios donde todas las personas participan con sus reflexiones y propuestas, no es sólo el docente que debe iluminar con su conocimiento ni son sólo los estudiantes los que deben ser colaborativos con sus compañeros/as, sino que “todas aportan su parte a la comunicación (...), desde la

constitución de la comunidad todo están dando y recibiendo solidariamente sin distinciones” (Ibid., pág. 143). Con ello, los/as investigadores/as argumentan que las comunidades de aprendizaje lejos de trabajar de maneras individuales en la búsqueda de la transformación buscan que el aprendizaje y el cambio se consiga con la participación de otros/as y sus diálogos. Por esto mismo, afirman que existe una redefinición de la organización que se da en la escuela ya que no existen algunos que lideren por sobre otros/as en el trabajo transformativo, sino que son todas y todos y cada uno desde sus lugares de trabajo apoyan a dicho propósito.

Como hemos ido explicando sobre las comunidades de aprendizaje, el trabajo solidario se lleva a cabo debido a que se admite que hay objetivos comunes en tanto se busca transformar el modelo desigual de sociedad, por ello se acepta que para conseguirlo es necesario el trabajo de cada uno/a y de todos/as. Debido a esto se concibe que el trabajo, además de ser solidario, es cooperativo, puesto que cada quien con sus saberes correspondientes permite el avance de los objetivos que como comunidad de aprendizaje se ha propuesto. En este escenario el/la docente que trabaja en la comunidad tiene por tarea promover, en conjunto con los demás, la organización de los quehaceres y los lugares de cada quien.

V- ¿Para qué nos educamos? Claves en la escucha, el tiempo y la continuidad

A partir de mi experiencia en el liceo de práctica y en la búsqueda de comprender lo que sucedía allí nacen los conceptos nucleares como la escucha, el tiempo y la continuidad, los cuales a partir de su reflexión podemos trazar caminos para comprender cómo la relación pedagógica puede generar una comunidad educativa que permita sobrepasar las tensiones y construya esos lugares de encuentros y transformación genuinos a quienes la conforman. Sin embargo, es necesario profundizar qué es esto de la relación pedagógica para comprender el enfoque de los conceptos nucleares.

- La relación pedagógica:

El primer acercamiento a la relación pedagógica expuesta en este trabajo se basa en que la relación es movilizadora por la lógica empresarial que permea la educación de mercado, donde los y las estudiantes, movilizadas por sus intereses de emprendimiento, aceptan el

conocimiento entregado en la escuela a fin de conseguir sus futuros propósitos al salir de ella. Este tipo de afirmación se cimienta en la perspectiva de que los y las estudiantes son sujetos de derecho restringido, por el cual la legitimidad de sus acciones es problemática en tanto los menores no son artífices de su mundo sociocultural (cfr. Batallan. G & Campanini. S, 2008, p. 88). y con ello justificando, según esta lógica, que, en la relación pedagógica, el/la estudiante se encontraría en una etapa de preparación ante el mundo, en este caso encarnado por el o la docente, que quiere llenarlos/as de significados útiles.

Sin embargo, aquella concepción de la relación no termina ahogando el hecho de la relación que existe y se conforma entre docentes y estudiantes. Desde el comprender qué ocurre en esta relación cabe la posibilidad de dar cuenta que esta no es una mera relación movida por intereses de mejoramiento de capital, sino que es una relación movida por el interés por el desarrollo de los proyectos de vida propios que construyen desde su actualidad los y las estudiantes.

Max Vanen (1998) afirma que “La relación pedagógica es siempre una relación tripolar: es una relación entre profesor y alumno en que ambos están orientados hacia una determinada asignatura y el mundo que representa” (p.90). En tanto aquello el o la docente conciben maneras de enseñar que permitan a los y las estudiantes proyectarse en el mundo que viven. Y para ello, influyen en las posibles influencias del mundo de manera que los/as estudiantes se vean animados a asumir una mayor responsabilidad de su aprendizaje y desarrollo personal (cfr. Ibid. p. 93). Por esto afirmamos que la relación con los y las estudiantes no se encuentra desprovista del mundo del cual el y la docente como los y las estudiantes son parte, estas cuestiones “externas” son llevadas y siempre están presentes en el aula. Gracias a las cuestiones externas aquella interacción se convierte en una relación puesto que las vivencias, que se comparten en el aula cotidianamente con los y las estudiantes, parten desde nuestras historias.

Para ahondar en aquella relación entendida como interacción de historias, Corti. F. (2017) señala que la relación pedagógica es “un desarrollo experiencial, donde profesores y alumnos comparten vivencias en una historia de responsabilidad y reconocimiento mutuo” (p.96), por esto atendemos a que cuando nos encontramos en el aula las vivencias de los y las estudiantes nos afectan como nosotros/as afectamos las suyas, existe una interrelación a medida que

estamos enseñamos y aprendiendo debido a que nos hacemos responsables de las experiencias del otro u otra puesto que sus vivencias son un punto importante para el desarrollo de nuestros aprendizajes. Por ello afirmamos que cuando nos encontramos en una relación pedagógica reconocemos a los otros y otras como seres que influimos y nos influyen, por tanto, en ella estamos dispuestos a ponernos en juego como docentes ya que se llevan a cabo procesos de construcción. Así, la relación pedagógica es una relación personal donde emergen subjetividades y se construyen identidades a medida que se da un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se teje una historia compartida. (cfr, Ibid. p. 99)

Sin embargo, dentro de esta relación pedagógica él y la docente tiene un rol en particular, como habíamos señalado, puesto que media los aprendizajes que se hacen parte de la vida de los y las estudiantes. Y para llevar a cabo esta mediación con sus vidas es necesario buscar comprender las relaciones entre aquellas vidas y los aprendizajes; esto “implica una forma de escuchar que es receptiva, abierta, compasiva, auténtica y facilitadora” (Van Manen. M, 1998, p. 100). Aquello es posible en tanto el y la docente tenga una capacidad de simpatía con las vidas de las otras personas, es decir, tenga aquella capacidad de “discernir los signos sutiles que aparecen cuando los y las estudiantes experimentan situaciones” (cfr. ibid. p. 109). El y la docente tiene que ser comprensiva con sus sentires para formar una relación pedagógica atenta a los/as otros/as. Max Vanen (1998) cataloga esta forma comprensiva-atenta de mediatizar los saberes como “tacto” y su trascendencia radica en que teniéndolo “respetamos la dignidad y la subjetividad de la otra persona y que tratamos de ser receptivos y sensibles a la vida intelectual y emocional de los demás, aquella es una expresión de responsabilidad” (p.139).

La capacidad del tacto aparece como necesaria para repensar las limitaciones que pueden tener las comunidades de aprendizaje, ya que desde este tipo de mediación es posible generar un vínculo con los y las estudiantes que permitan sortear las dificultades de una vida construida desde la individualidad y las sospechas hacia otros y otras. Cuando las comunidades de aprendizaje se piensan desde la mera construcción racional, sin la entrada de la vida y la emocionalidad de la experiencia de la desigualdad “el espacio social se orienta hacia la conformación de un mosaico de culturas e intereses, más que a una redefinición de

los márgenes, alcances y contenidos de la vida en común” (Batallan. G & Campanini. S, 2008, p. 90).

Por esto, es necesario que aquellas identificaciones de las desigualdades, que viven las personas que conforman parte de la comunidad educativa, aparezcan junto con las sensaciones que conllevan aquellas vivencias, así será posible generar un espacio donde aquella búsqueda de debatir sobre la vida parta con la vida misma, las experiencias de sus problemas y sus maneras de entender. Con ello se busca, como explica Batallan. G & Campanini. S (2008), superar la supuesta neutralidad del espacio público como un lugar donde se puede poner entre paréntesis las desigualdades sociales (cfr. Ibid., p. 90), así el espacio público se conforma por las problemáticas de las personas con sus diversas aristas. Con la práctica de esto es posible dar cabida a la superación de la pérdida del habla de nuestras problemáticas, puesto que ya no nos posicionamos desde la proyección al cambio, sino que el cambio proviene desde visibilizar los pensamientos cotidianos y las vivencias problemáticas. A partir de esto es posible revertir aquella insensibilización de las aristas de la experiencia de vida del otro/a debido a que se visibiliza que es una comunidad la que se ve afectada por problemas comunes.

En vistas de lo anterior, la búsqueda de la transformación conlleva la modificación de los espacios de participación constituidos, ya que hoy en día presenciamos el agotamiento de los lugares oficialmente reconocidos como “participativos”, puesto que los y las estudiantes han manifestado su inconexión y lejanía con ellos. Por esto, la búsqueda de modificar los espacios no debe visualizarse como meramente una apertura en tanto invitación a un externo, en este caso los y las estudiantes, de participar en el espacio.

En este sentido, la modificación de los espacios será posible desde el tacto y la entrada de las sensaciones de las desigualdades, así se generará un lugar donde los y las participantes se sientan identificados/as, ya que aparecen y se reconocen sus experiencias, deseos y sentires. Sus problemáticas deben ser la base inicial para la construcción de aquel lugar. Con ello se reconoce la capacidad de incidencia de los y las estudiantes puesto que se acepta que estos/as ya están construyendo, eligiendo y comprometiéndose con una vida en sociedad. Y, por lo mismo, es necesario repensar los roles que tiene el y la docente dentro de la relación pedagógica, puesto que desde su reflexión se lleva a cabo una puesta en juego donde se da

cabida a la transformación de las desigualdades vividas tanto por ellos/as como por los y las estudiantes. Por ello, en la reflexión de la escucha, el tiempo y la continuidad constitutivas de la relación es posible generar perspectivas para la transformación.

- **Escucha:**

A partir del tacto, en tanto reconocimiento de las vivencias los/as estudiantes y sus capacidades como agentes de cambios y transformaciones, es posible un cambio en la manera de escuchar en el aula. El/la docente, desde esta perspectiva, pone en juego su propia persona cuando realiza el ejercicio del diálogo en el aula, ya que este/a no escucha los y las estudiantes para complementar alguna posición o idea suya, sino que “una escucha atenta está disponible para dejarse modificar por lo escuchado, una escucha atenta tiene como contrapunto un decir confiado” (Álvarez. J, 2016, p.8). Ahora cuando él o la docente entabla diálogos con los y las estudiantes les reconoce como seres con capacidades de influir cambios en él/o la docente, al igual que entre ellos y ellas se influyen, es decir, el o la docente es quien dispone de unos saberes que entra también a dialogar con los saberes que tienen los y las estudiantes, a partir de ello ocurre un aprender mutuo desde las perspectivas nuevas que conlleva el diálogo de sus pensares y reflexiones.

A partir de las preguntas, que nacen de la escucha recíproca, se trazan caminos para nuevos conocimientos, y lejos de quedar obsoletas las preguntas iniciales, como explica Freire (2014), estas “ya no corresponde a las necesidades del momento nuevo, no responde más a las preguntas que están haciéndose” (p. 164). Por ello como docentes debemos atender al hecho del nacimiento de nuevas preguntas haciéndose necesaria la renovación de los saberes para seguir generando con otros/as diálogos transformadores. Así, desde este tipo de escucha, donde el/la docente tiene la disposición a la comprensión de los/as otros/as y el efecto de ellos/as en el/ella, produce una relación genuina en el aula ya que se conforma una conversación creadora.

Sin embargo, aquello no quiere decir que toda reflexión sea válida para formar conocimiento, sino que, como proponen los principios de las comunidades de aprendizajes, para que algún consenso se vuelva saber válido tiene que pasar procesos de debates, de explicaciones de las intenciones y de reformulaciones en caso de ser necesario. Solo con un diálogo que esté

abierto en vistas a la construcción de saber “los seres humanos se transforman cada vez más en seres críticamente comunicativos” (Ibid., 2014, p. 159)

A partir de un diálogo que se fomenta desde este tipo de escucha es posible dar cabida a nuevas maneras de ser docente puesto que se desmitifica esa figura del/la pedagogo/a ya completo por sí y permite el ejercicio del/la pedagogo/a que trabaja, investiga y explora con los y las estudiantes para ir desarrollando los proyectos de las comunidades.

- **Tiempo:**

En tanto se ejerce una escucha con tacto y comprensiva con los y las estudiantes los tiempos que se suelen ordenar de manera cronológica en búsqueda de rendir cuentas hacia los tiempos de la producción de la escuela, se modifican para orientarse hacia los tiempos necesarios para el diálogo creativo de los y las estudiantes y los proyectos que se propongan como comunidad. Desde esta nueva funcionalidad del tiempo se visualiza que los y las estudiantes se harán cada vez más conscientes de los usos de sus tiempos y de las necesidades de disponer de ellos, es decir, aprender a planificar los tiempos en vistas a sus intereses y, con el avance de estos, también reconociendo la necesidad de cambios en vista a los imprevistos recurrentes en tanto se están llevando procesos de creación. Allí entra una comunidad que puede atender a esas necesidades e inquietudes que comúnmente aparecen a lo largo del desarrollo de proyectos.

Con ello el/la docente se vuelve el responsable principal del tiempo ya que inaugura con otros y otras los procesos creativos. No obstante, este/a debe ser consciente que la utilización del tiempo irá cada vez más en consideración de los tiempos de los y las estudiantes y de su trabajo, este/a tendrá la tarea de mediar con ellos y ellas esa toma del tiempo ya que, como afirma Freire (2014), “imposible es enseñar participación sin participación” (p. 145). Y con ello el/la docente debe dar cuenta que aquella responsabilidad del tiempo no es individual, sino que comunitaria puesto que nos proyectamos realizar transformaciones que conlleven la participación y el trabajo de todos y todas. Esto no significa que el/la docente pierda autoridad por parte de los y las estudiantes, por el contrario, es quien da forma de manera continua a la toma de responsabilidad que tendrán los y las estudiantes de sus propios procesos, pero en tanto hay una toma de responsabilidades, él y la docente toma un rol de trabajar en conjunto con ellos y ellas, atendiendo a las inquietudes y aportando con perspectivas.

- **Continuidad:**

Esta categoría tiene estricta relación con la escucha en tanto que sin una visualización de continuidad en el tiempo de lo que resulta de ella conlleva a que se cierre el espacio del tiempo creativo y se vuelva al uso del tiempo que estructura la razón del emprendimiento, aquella que dicta la rapidez de las relaciones y, como explica Freire, “la devoción utópica por realizarnos solos” (Freire. P & Shor. I, 2014, p. 175).

La búsqueda de la continuidad tiene que ver con la práctica de la rigurosidad ya que cuando nos proyectamos a generar prácticas creativas y transformativas con otros y otras no significa que por ser procesos nuevos carezcan de la necesidad de dedicación de reflexión y tiempo. Las prácticas de las comunidades de indagación lejos de no tener forma son una búsqueda por la generación de estructuras que permitan la transformación y nuevas maneras de entendernos. Aquella generación de estructuras requiere de la implicación profunda con lo que estamos formando, y por lo mismo, necesita una exigencia de compromiso con lo que estamos haciendo.

A ratos este trabajo puede ser extenuante, pero allí aparece el sentido de la continuidad del trabajo en tanto que este proceso no se da de manera individual en las comunidades, tenerlo presente nos permitirá no sentar cabeza en los procesos de creación. La continuidad va de la mano de la visualización de la implicación de la creación con otros y otras, pues constatamos que en esta relación se produce confianza en la propia y comunitaria capacidad creativa. Esta es una puesta en practicar la constancia del diálogo con otros/as para ir sorteando las dificultades que vayamos a tener en estos procesos dificultosos.

Una manera para incentivar dicha continuidad es dar cuenta de los procesos que se han realizado de una manera constante, es decir, visibilizar que a partir de la generación de nuevos conocimientos y proyectos están cambiando nuestras formas de ver las cosas, de entenderlas, de hablar de ellas, hay que darle cabida a los cambios que vamos teniendo en estos procesos para comenzar a sopesar sobre ellos e hilar los caminos que quedan por recorrer.

Para ser coherentes con el sentido de la continuidad es necesario como docentes modificar nuestra relación con el “error” en tanto que se concibe como si aquello fuera algo impensable o como que no ocurriera. A decir verdad, en el proceso creativo nos encontramos, queramos o no, con estancos y con problemas que no sabemos cómo resolver, que creemos que con ello

hemos “fracasado”, sin embargo, si visibilizamos que aquellos momentos son parte del recorrido de la creación, comienza a generarse una nueva manera de relacionarnos con los errores. Si concebimos el errar como parte de un proceso del diálogo con otros/as se abren perspectivas desde las cuales aquellos nudos pueden ir proyectándose en soluciones, ya que ahí aparece la necesidad de los otros y otras para la continuidad de los procesos de transformación; nadie se construye solo ni construye de manera aislada. Con ello mismo, resulta trascendental la coherencia de los y las docentes en relación con los errores ya que “si se van impartiendo clases comportándose *como* si no cometieran errores, negando que se equivocan o que caen en imprecisiones, los estudiantes, a su vez, irán aprendiendo también a relacionarse de esa manera con los errores” (Álvarez. J, 2016, p. 12), allí en la práctica demostraríamos que es falso aquello del proceso creativo. Es necesario como docentes dar cuenta que estamos en estos mismos procesos que los y las estudiantes, aprendiendo con ellos y ellas, así y solo de esta manera, dando cuenta de nuestra propia capacidad de errar, comenzaremos a entablar relaciones sinceras con los y las estudiantes donde la continuidad se pueda dar de manera fluida, ya que dan paso a procesos genuinos en los cuales ocurren momentos creativos, de dudas, de diálogos, de reformulaciones a medida que estamos construyendo y transformando con otros y otras.

El miedo a la transformación:

Esta investigación ha tenido el propósito de adentrarnos en las implicaciones de la relación pedagógica en vistas a pensar sobre la construcción de nuestra identidad docente. La apertura a los efectos del “cómo nos relacionamos” en tanto que proyectan estilos y formas de vida nos permiten devolver el sentido de agencia a las maneras cómo nos relacionamos con los y las estudiantes en una sociedad que busca coartar dicha manera.

Como he expuesto, existen propuestas y he esbozado proposiciones que buscan conformar nuevas maneras de la relación pedagógica, en este caso, vistas desde una implicancia comunitaria, que tenga como horizonte la transformación de la sociedad actual y la construcción de una donde todas las personas puedan desarrollar sus proyectos de vida en conjunto con otros y otras. Sin embargo, reparo que aquella manera de relacionarnos involucra una apertura al cambio de la visión del docente que se ha construido como

imaginario, lo cual naturalmente lleva, ante este trabajo con tanta implicación con otros y otras, a una incertidumbre ante la construcción de nuevas maneras de ser y, personalmente, temor ante lo que no visualizo un fin cercano. De todas formas, es necesario interesarse y comprender aquellos sentimientos de incertidumbre y miedo ya que es totalmente entendible debido que vivimos en una sociedad donde se nos amenaza constantemente con la pérdida fatal que implica pensar en el cambio. El miedo, como explica Freire, es señal de que se está haciendo un trabajo transformativo y que se está haciendo una oposición crítica, el sueño está entrando en la realidad, en la historia, lo cual conlleva riesgos inevitables. (cfr Freire. P & Shor. I, 2014, p. 24). Esta emoción enrostra el sueño de querer algo distinto.

En este sentido, y como hemos ido explicando a lo largo de este trabajo, hay que recalcar que aquel sueño de transformación no es individual, sino que compartido con muchos otros y otras actores/as de la educación. El neoliberalismo ha querido construir una ilusión de aislamiento y de carencia de sueños. Sin embargo, cuando damos cuenta de nuestro sentido de agencia, en tanto capacidad de actuar en el mundo, y el rol constructor de la sociedad evidenciamos que aquello acontece en conjunto con otros y otras que tienen las mismas intenciones y capacidades de modificar la vida actual. El llamado para la transformación no se concretizará jamás de manera individual, sino que será posible en la unión con otros y otras actores/as educacionales que están en la misma búsqueda de construir proyectos transformadores.

Bibliografía:

Agencia de calidad de la educación. (2018). *Nuevo sistema nacional de evaluación de aprendizaje*. Santiago

Álvarez. J. (2016). *La relación pedagógica en el aula según Paulo Freire*. VIII Coloquio Internacional de Filosofía y Educación. Rio de Janeiro.

Assael. J, Albornoz. N & Caro.M. (2018). *Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente*. Educação Unisinos, 22, 83-90.

Ball. S. (2002). *Textos, discursos y trayectorias de lo político: lo teoría estratégico*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2 y 3, 19-33.

- Batallan. G & Campanini. S. (2008). *La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribuciones al debate sobre la democratización de la escuela*. Cuadernos de Antropología Social, 28, 85-106.
- Bellei. C. (2015). *El gran experimento: mercado y privatización de la educación Chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- Castro. E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro-Gómez. S (2010). *Historia de la Gubernamentalidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Connelly. F & Clandinin. J. (1994). *Telling teaching stories*. Teacher Education Quarterly, vol.2, n.1, 145-158.
- Corti. F. (2017). *La contemporaneidad de la relación pedagógica* (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/586093/FRANCIELE%20CORTI_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Falabella. A. (2015). *El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública*. Educação & Sociedade, 36°, 699-722.
- Fernández-González. N & Monarca. H. (2018). *Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo*. Perfiles Latinoamericanos, 26, 379-401.
- Ferrada. D & Flecha. R. (2008). *El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde la experiencia de comunidades de aprendizaje*. Estudios Pedagógicos, XXXIV, 41-61.
- Freire. P & Shor. I. (2014). *Miedo y Osadía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Friedman. M. (1966). *Capitalismo y Libertad*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Habermas. J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, I*. Buenos Aires: Taurus humanidades.
- Laval. C & Dardot. P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.

Ley N°20370, Diario oficial de la republica de chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009

Tenti. E. (2016). *Socialización*. 13-09-2020, de IPE Sitio web: <https://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/03/La-Socializaci%C3%B3n.pdf>

Valls. R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/2929>

Van Manen. M. (1998). *El tacto de la enseñanza*. Barcelona: Paidós Educador.