

CARTAS DE Y PARA PROFESORES PRINCIPIANTES



Un viaje en la Inserción Profesional Docente



Carlos Vanegas-Ortega
Denisse Bustamante González
Editores

Ariadna
ediciones

CARTAS DE Y PARA PROFESORES PRINCIPIANTES

Un viaje en la Inserción Profesional Docente

Cartas de y para profesores principiantes.
Un viaje en la Inserción Profesional Docente

Carlos Vanegas-Ortega y Denisse Bustamante González (editores)

Santiago de Chile, junio 2026

Primera edición

ISBN: 978-956-430-002-3

Ariadna Ediciones

ariadnaediciones.cl/

<https://doi.org/10.26448/ac9789564300023.184>

Portada: Víctor Manuel Salas Jara.

Diagramación interior: Matías Villa Juica.

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución



Esta editorial postula o indexa su producción en BCI-WoS, según sus normas (ver <https://n9.cl/bx7i3>), en Dialnet libros, Open Access Publishing in European Networks, OAPEN; en el Muse Project (Universidad John Hopkins); en el Directory of Open Access Books, DOAB; en la Digital Library of Commons (Universidad de Indiana, EEUU). Además, agrega sus trabajos en los repositorios ZENODO (OpenAIRE, Europa Occidental), HAL (Archives ouvertes, Francia), Google Scholar, Open Alex, SSOAR, ProQuest Central, Knowledge Commons Works, PhilPapers, WorldCat, Humanities Commons, Open Library (Internet Archive), Open Research Library, las redes sociales académicas Mendeley y academia.edu. Indexa, a la vez, toda producción en el repositorio ANID que cuente con folio Fondecyt. Todos nuestros textos disponen de los registros ISBN y DOI.

Impreso en Talleres Gráficos LOM.

CARTAS DE Y PARA PROFESORES PRINCIPIANTES

Un viaje en la Inserción Profesional Docente

**Carlos Vanegas-Ortega
Denisse Bustamante González**

Editores



Índice

Prólogo	11
----------------------	----

Pase de Abordar	15
------------------------------	----

CAPÍTULO 1

Refugio y horizonte en compañía: Cartas de y para profesores principiantes que no quieren callar o dejar de sentir lo que remueve la iniciación en la docencia.

<i>Carlos Vanegas-Ortega y Eugenia Vergara Fernández</i>	25
--	----

CAPÍTULO 2

¿Quién transforma a quién? Reflexiones acerca de ser profesoras/es – investigadoras/es en proyectos de acompañamiento al profesorado novel.

<i>Constanza Herrera-Seda y Claudia Senen Muñoz</i>	39
---	----

CAPÍTULO 3

Iniciando el Viaje. Cartas de y para profesores principiantes	47
---	----

<i>Autocuidado y Salud Mental</i>	50
---	----

Carta 1 - Emociones docentes: Sentimientos de un Profesor Principiante	50
--	----

Carta 2 - Bienestar docente y construcción de vínculos positivos: La voz de una Líder intermedio de la nueva educación pública en Chile	55
---	----

<i>Proyecto de Vida e Identidad</i>	64
---	----

Carta 3 - Desafíos de mi nueva vida laboral: Retos de una profesora principiante	64
--	----

Carta 4 - Manteniendo proyectos vigentes que creen en los estudiantes: Relato de una docente en Colombia . . .	68
<i>Autonomía</i>	74
Carta 5 - Adaptabilidad e innovación en la enseñanza de un profesor principiante	74
Carta 6 - Creando y descreando desde la autonomía: Perspectivas de una investigadora en educación científica	78
<i>Colaboración</i>	85
Carta 7 - Reconociendo mi red de apoyo como profesora principiante	85
Carta 8 - Carta a um/a jovem professor/a: Palavras de uma docente do Brasil	89
<i>Liderazgo</i>	99
Carta 9 - Decisiones de una profesora principiante	99
Carta 10 - Liderando desde el saber de la experiencia: Decisiones de una profesional del sistema educativo colombiano	105
Reflexiones durante este Viaje	109
 CAPÍTULO 4	
Conclusiones y reflexiones colectivas	113
 Anexo: Traducción al Español	
Carta 8 - Carta a un/a joven maestro/a	117

*“Siento que mis clases me salen muy mal
y los estudiantes no me prestan atención.
Quizá esta no sea la profesión que debí elegir.
No tengo con quién descargarme y conversar sobre estos temas,
mi familia y mis amigos no me entienden”*

Si se te hace familiar estas palabras,
este libro es para ti o alguien que conozcas.

Prólogo

Luz Stella Mejía Aristizábal

Maria Mercedes Jiménez Narváez

Cuando nos invitaron a contar la experiencia de acompañamiento que realizamos en la Facultad de Educación (Universidad de Antioquia – Medellín, Colombia) como uno de los insumos para el diseño del Programa de Acompañamiento en la Universidad Santiago de Chile, nos dimos cuenta de que efectivamente, es necesario divulgar con más detalle las reflexiones y apuestas formativas para y con profesores, egresados de nuestras universidades. Después de dos años vemos, la materialización de este proceso en la USACH, con su sello propio y una gran variedad de recursos para pensar los ejes: Autocuidado y Salud Mental, Proyecto de vida e identidad, Autonomía, Colaboración, Liderazgo.

Si bien las características de la carrera docente en ambos países tienen diferencias, también tenemos puntos que nos unen. La principal diferencia es que, en Chile, el sistema educativo ya reconoce la etapa de inserción profesional docente, como una etapa que es necesario atender de manera diferenciada a la formación inicial y prevé un sistema de mentorías para hacerlo. Aunque esta estrategia pueda tener críticas, de todas maneras, muestra cómo el país considera que los profesores nuevos requieren un apoyo en sus primeros años. En Colombia, por su parte, el sistema de formación de educadores no lo contempla, aún se sigue limitando a las sugerencias de trabajar de la mano con los egresados, pero todavía las iniciativas para reconocerla son limitadas o situadas en algunas universidades, para entenderla como un momento donde los maestros y maestras tienen dificultades y potencialidades.

Nos une por su parte, el deseo de visibilizar las vivencias de profesores y profesoras principiantes que, desde diferentes latitudes, áreas de formación, experiencias de ejercicio docente, muestran que es necesario pensar de manera alternativa los procesos formativos, para privilegiar la voz, escucha atenta y escritura de los mismos participantes. Voces que justamente en los primeros años de ejercicio profesional docente en ocasiones son silenciadas por otros y por ellos mismos, por considerar que ya lo deberían saber todo, pero la realidad es otra, les exige en el día a día asuntos que sienten que no conocen, la dinámica escolar es vertiginosa y no da tiempo de espera.

Este libro recoge algunas de esas voces, de profesores y profesoras que participaron en el Programa de Acompañamiento y manifiestan que sintieron una conexión, empatía, un agradecimiento por lo vivido. Comparten su sensación de soledad inicial cuando llegan al ámbito laboral y cómo al empezar a participar de este programa, visibilizan esas redes personales que les han dado apoyo, más todas las que van creando en la sonoridad de voces de otros participantes. Algunos son estudiantes que están finalizando el pregrado, otros ya llevan algunos meses o años en la docencia como profesión, pero las expresiones se encuentran en relatar el crecimiento personal y profesional al saber que lo que estaban viviendo atravesados por el miedo, la alegría, la tensión, los desafíos, son parte de esa transición de vida, la transición de la juventud a la adultez.

A su vez, se encuentran cartas de otras personas que ya tienen más años en el ejercicio docente y desde los diferentes roles que puede tener un maestro o una maestra, al trabajar en el aula de la educación básica (primaria, secundaria, media), la educación superior, un cargo en la administración educativa, entre otros, les dan palabras de ánimo a los mismos participantes y a los futuros lectores.

La riqueza de este libro radica tanto en el rescate de las voces de los participantes y del equipo que lideró el Programa de Acompañamiento de la USACH, como en su potencial uso para otras personas interesadas en generar estrategias formativas para docentes, que superen la concepción de cursos de posgrado y se conviertan en alternativas diversificadas para enriquecer la actualización que requiere la docencia.

El libro está organizado en cuatro capítulos, que invitamos a recorrer:

El **primer capítulo**, Refugio y Horizonte en Compañía, cuenta las historias de los profesores y profesoras que participaron del proyecto, y lo hace en tres momentos: cuando llegan, durante el proceso y lo que se llevan consigo. Un capítulo que invita no sólo a reconocer las problemáticas o dificultades que experimentan quienes recién inician en la docencia, sino que es también una forma para que ellos, los profesores y profesoras principiantes reconozcan que en este viaje no están solos.

El **segundo capítulo**, ¿Quién transforma a quién?, es un capítulo de reflexión frente a esta pregunta, pues no es posible proponer un Programa de Acompañamiento desconociendo que quienes lideran el proyecto también son profesores y no son ajenos a lo que viven los profesores y profesoras principiantes. Al igual que ellos, también han vivido experiencias similares, y que, en el reto de acompañarlos en este proceso, se han transformado. En un segundo momento del capítulo, se presentan algunas reflexiones sobre otros modos de hacer investigación en términos de acompañar a otros en sus procesos de transformación.

El **tercer capítulo**, Iniciando el Viaje: cartas de y para profesores principiantes, encontraremos algunas de las cartas que los participantes escribieron durante el proceso. La idea es compartir sus reflexiones y experiencias con la finalidad que otros profesores y profesoras principiantes puedan leerlas y les sirvan de motivación para afrontar las dificultades y desafíos a los que se enfrentan en su carrera profesional. En las cartas, los profesores y profesoras nos comparten sus experiencias sobre sus inicios en la docencia y en su paso por el Programa de Acompañamiento. En ellas se expresan su sentir frente algunos temas de la inserción profesional docente y que se abordaron en el programa, como lo son: el Autocuidado y Salud Mental, Proyecto de Vida e Identidad, Autonomía, Colaboración, Liderazgo. La intención de este capítulo no es otra, que el de servir de inspiración para que otros docentes principiantes reflexionen sobre su propia práctica a partir de la experiencia de otros, es decir, de experiencias reales.

El **cuarto capítulo**, Conclusiones y Reflexiones Colectivas de y para profesores principiantes, se presenta como el cierre del libro,

mas no de la historia, porque esta apenas comienza, no sólo para los investigadores de la USACH, que se han atrevido a construir entre ellos y con el otro, una propuesta arriesgada que deja grandes aprendizajes, caminos que se abren y una invitación a seguir soñando, que sí es posible transformar la educación en Chile, sino también, para los profesores y profesoras principiantes que ahora, saben que no están solos y que tienen la misión de acompañar a sus colegas. Es la invitación a reconocer que programas como este sí son posibles y que estas experiencias tal y como lo expresan los mismos autores del libro “nos enseñan a resistir”. En este capítulo, se hace un llamado a las instituciones formadoras de profesores para que se piensen la importancia de estos espacios para acompañar a los futuros docentes en su proceso de inserción laboral. También es una invitación a la conformación de redes, al trabajo interdisciplinario, en otras palabras, es una invitación a estrechar el vínculo Universidad-Escuela. Es un capítulo que abre la invitación a seguir soñando en una Universidad y una Escuela más humanas.

Finalmente, este libro no es otra cosa que un compañero de viaje para el profesor y la profesora principiante. Es un espejo para reconocerse y reconocer que no estamos solos cuando iniciamos la vida profesional docente, y que es necesario seguir trabajando para aunar esfuerzos y aportar en una cultura profesional más colaborativa.

Luz Stella Mejía

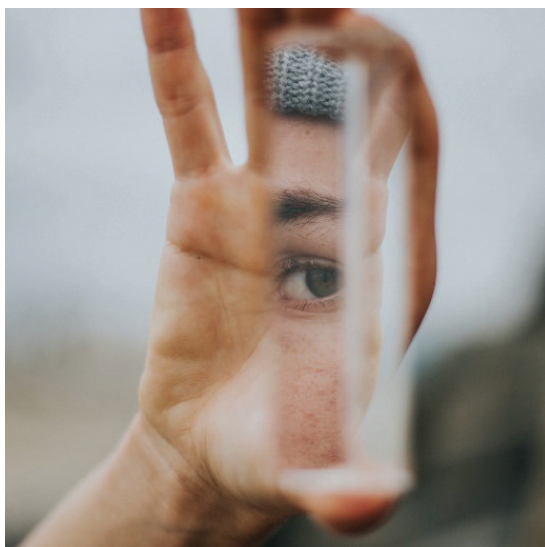
Maria Mercedes Jiménez

Facultad de Educación
Universidad de Antioquia, Colombia

Pase de Abordar

Katalina Maldonado Amaro

“Me encuentro a mí misma en cada historia de vida de los profes”



La anterior frase fue lo primero que se me vino a la cabeza cuando pienso en este libro. Es una frase que yo construí, justamente en el proceso de participación del programa de acompañamiento como parte del equipo organizador. Para clarificar cómo llegué a esa frase, me parece necesario abordar un poco de mi historia previa al programa de acompañamiento.

Cuando ingresé al proyecto, hace muy poco tiempo (a mi parecer en ese entonces), había decidido renunciar a mi trabajo como profesora de historia y ciencias sociales en un colegio particular subvencionado de la periferia de Santiago y había optado por otro trabajo, en el área de la investigación en educación que me ofrecieron a finales de Marzo de 2022. En ese entonces me sentía abrumada, estaba con 32 horas en el colegio, realizaba un magíster con clases de lunes a jueves de 18:00-21:00 horas, y además, estaba maternando. El sueldo además era bajo, no existía el trabajo colaborativo y con suerte tenía tiempo de ir al baño.

Trabajé desde Abril de 2022 a Noviembre de 2022 como ayudante de investigación, con un sueldo mucho mejor que como profesora y por la mitad de una jornada laboral. En Diciembre de 2022 comencé a trabajar, en lo que es mi actual trabajo, analista instruccional de un instituto de educación superior. Pensé en un primer momento que iba a ser un trabajo esporádico. No me apasionaba lo que hacía, lo encontraba monótono, técnico, con alto nivel de estrés, a veces aburrido. Pero me proporcionaba un sueldo que no iba a encontrar como docente y con posibilidad de teletrabajo. Era en ese sentido más flexible con mi maternidad, ante cualquier cosa podía ver a mi hija al menos en la mañana y en la tarde.

Justamente por mi experiencia como profe novel, decidí estudiar las experiencias emocionales de los profes noveles en mi proyecto de tesis de magíster. ¿Por qué emociones/afectos/experiencias emocionales? Porque para mí fue muy duro abandonar la escuela. No fue una decisión fácil, la sufrí y lloré hartito. Me sentía frustrada, que “no me la podía” cuando en ese tiempo me movía en la vida diciendo a todo que sí y teniendo que poder con todo. Ese era mi motor y en esa primera inserción laboral, ese motor se fundió y pues, no pude avanzar como antes, o como acostumbraba.

Me llamó la atención eso. ¿Acaso en otras profesiones también les pasaba esto cuando decidían renunciar? ¿era sólo a mí? ¿Qué tenía mi historia en particular que hizo que la viviera de esa manera? Con esas preguntas en mi cabeza, me decidí a comprender las experiencias emocionales de los docentes noveles, pero en particular de los que por ley estaban siendo acompañados por mentores. Como yo no había tenido ninguna inducción o acompañamiento, me lla-

maba mucho la atención las mentorías y poder explorar si había algo diferente en estos profes y sus emociones en el proceso de inserción laboral.



Cuando ingresé al proyecto como tesista de magister, fui conociendo a muchos profesores noveles y a mis colegas del equipo. Recuerdo que la primera experiencia acompañando a profes (1er semestre 2023) fue maravillosa para mí, tanto personalmente como profesionalmente. Era mi “respiro”, era mi “oxígeno”, les decía a mis amigos. Por eso coloco la imagen de la mascarilla de oxígeno. Trabajaba toda la semana en un trabajo que no me apasionaba, pero que tenía que mantenerlo. No me hacía feliz, tampoco me hacía mal. Sólo era trabajo y ya. En esa sensación constante, yo sabía que los sábados eran mis momentos de respiro de la vida laboral común. Era como si durante la semana estuviese funcionando con muy poco oxígeno y que llegado el sábado podía colocarme la máscara de oxígeno y volver a respirar. Hacía lo que me llenaba el corazón, lo que sentía/siento que podría hacer por mucho tiempo más. Me movía ser parte del programa, escuchar a cada profesor/a, sus vidas, sus experiencias en las escuelas, sus miedos, sus deseos, sus barreras, sus oportunidades, sus pasiones, sus sentires... En paralelo avanzaba con mi proyecto de tesis, toda la teoría que veía e investigaba en el magister, lo podía relacionar o vincular con lo que vivía en mis sábados en el programa. Si lo veo en términos académicos, fue una coincidencia ideal.

Ahora, esta coincidencia con muchos puntos de encuentro entre mi historia y el propósito del programa, han llevado a interpelar mi identidad profesional evidentemente. Por un lado, cuando ingresé al equipo aún me sentía profesora de escuela. Una profesora que había desertado y que no sabía si volvería a dar clases en colegio. Cada conversación con los profes y temáticas abordadas, me resonaban hasta lo más profundo de mí. Me permitía pensar en mi experiencia y en un primer momento tocó “heridas” de ese proceso. Ahora que lo veo con más detenimiento y luego de un año, era precisamente una elaboración de duelo. Estaba elaborando el duelo de haber dejado la escuela, algo que para mí era muy importante, que disfrutaba y que anhelaba. Un duelo que lo evadí con el nuevo trabajo que me ofrecieron y que olvidé, hasta que me reencontré con esas heridas no sanadas haciendo las sesiones de los talleres con la primera generación.

De hecho, nunca voy a olvidar cuando dirigí por primera vez la sesión de emociones (Autocuidado y salud mental). No pude contener las lágrimas porque interpelaba lo que yo aún sentía que era, profesora de historia, pero a la vez que ya no era. Y lo que más me angustiaba y recordaba melancólicamente era a mis estudiantes. A esos jóvenes que los padres no le mandaban almuerzo y que yo les llevaba de mi casa. En ese primer proceso de talleres, mi identidad se veía tensionada en ese sentido, en el ser profe de historia y a la vez no serlo. Además de ello, el apasionarme por la investigación, querer seguir el camino académico pero encontrarme con dudas, infinitas dudas que se siguen manteniendo hasta el día de hoy. Porque no era y no soy profesora de historia de colegios, sí soy profesora de historia, pero de educación superior, que tampoco ejerce en el área de historia. A la vez intento investigar, es algo que me apasiona, que me gustaría seguir, que mi participación en el programa me ha reafirmado mi pasión por cómo hacer investigación, para qué y con quiénes, pero que implican costos muy altos y barreras para mí como mamá. Este punto es algo que aún no zanzo, tampoco me apuro. No estoy segura si quiero decidir probar este camino, pero si lo hago en un momento de mi vida, sé de qué forma, desde dónde, para qué y con quiénes. Y eso, lo reafirmé y re-descubrí con el programa.

Creo y siento con mucho agradecimiento y honestidad, que soy muy afortunada de llegar a ser parte del equipo que impulsó este

libro, justo en el momento en que deserto de la escuela y estudio a profesores noveles. Respecto a este punto, hay elementos del programa que me llamaban y me llaman la atención hasta el día de hoy y que han sido significativos para mí de poder vivirlo, en particular de haber podido encontrar un equipo así y de lo construido en conjunto en las sesiones.

Quiero explicar estos puntos. Llegar al equipo dirigido por Carlos, fue en realidad azaroso porque no lo busqué. En una salida con Coty y un amigo, le comento lo que me interesaba estudiar y Coty me habla del proyecto de Carlos. Luego de conversar y todo, me uno al equipo.

Yo me he formado en el área investigativa en la USACH (Universidad de Santiago de Chile), desde muy joven, justamente de la mano de Coty. La horizontalidad, la validación, la calidad y la cercanía eran características y modos de hacer investigación, conocidas para mí. Sin embargo, al llegar a otra universidad a realizar mi postgrado me encontré con otras formas de hacer investigación, más segmentado, tradicional, jerárquico, inflexible, perfeccionista, a veces muy violento y frío. En ese sentido, volver a la USACH a ser parte de un equipo, si bien de distintas universidades, en su mayoría colegas de la USACH, me recordó esa manera de hacer investigación “*calentita*”, esa manera de sostenernos de las manos todos juntos, con sus distintas mochilas y aportar para construir algo en conjunto para otros. No importaba si eras profesor en formación, tesista de magíster o académico, todos teníamos algo que decir y todo era valioso. Debo decir que entré sintiéndome “*inferior*” a los demás colegas del equipo.

Yo sólo era una profesora que estudiaba su magíster, que no tenía mucha experiencia escribiendo artículos ni proyectos de investigación, pero fui percibiendo que no existían jerarquías, no me daba vergüenza o miedo de dar mi opinión o propuesta, porque cada uno de nosotros era escuchado y tomado en consideración. Cada uno de nosotros importaba. Con el tiempo, mi relación con los demás se fue estrechando y generando un vínculo de cariño y admiración que mantengo hasta el día de hoy. Me extendo en este punto porque ser parte del proyecto en mi experiencia no fue sólo conocer a los profesores noveles y armar las sesiones o dirigirlas. Fue también re-

cordar y reafirmar cómo quiero hacer investigación y con quiénes. Y lo destaco en primer lugar porque no he encontrado otros humanos así en el contexto de la investigación en educación. De esa manera “calentita”, como ese rayo de sol de otoño.

Por último, otro elemento que quiero destacar de mi experiencia es lo construido en conjunto entre el equipo y las generaciones de profesores en formación y noveles que acompañamos.

Las sesiones tenían distintas temáticas, a veces me tocaba dirigir la sesión, otras apoyar en la coordinación, otras crear el material a utilizar, comprar las cosas del coffee, sacar fotos, participar de los grupos de trabajo, entre otros roles. Más allá de estos roles y de los temas tratados, hay algo común construido en las generaciones: contención. Lo siento como cuando mi hija se pega, a veces muy fuerte, otras veces muy despacio, pero independiente de la intensidad de su sentir, siempre recurre a mí para que le haga cariño y le diga “*sana, sana potito de rana, si no sana hoy sanará mañana*”. Y se le pasa.

Como programa evidentemente no podemos solucionar los problemas de los profes ni de las escuelas en las que trabajan, tampoco podemos y tenemos la idea de entregar un manual o herramientas predefinidas para que cada profesor utilice en sus contexto. Pero algo que sí podemos hacer es crear, brindar y construir un espacio de encuentro y contención mutua. Una contención que nace desde un sentimiento genuino tanto de nosotros como equipo como desde los mismos profes, de pensar, sentir y defender que el otro es importante y que estamos aquí siendo con otro y para otro. Nunca olvidando que tenemos que estar también para nosotros mismos. Aunque sea para escuchar, dar un abrazo, devolver una sonrisa, dar un regalito, hacerle un té a tu colega, mirarla o decirle con otras palabras que eso sanará, a lo mejor no hoy, pero sí mañana o pasado. Y se puede hacer no de manera individual, sino que de la mano con otros.

Ver esto, generación tras generación, sentirlo en cada jornada, me permitió descifrar eso distintivo que nosotros como equipo estábamos logrando. Creo que nunca lo imaginé, ni tampoco lo tenía en mi mente como objetivo en un principio, de hecho no estaba en mi radar. Se fue dando naturalmente a mi parecer, tampoco creo que el equipo en sí, tenía este objetivo o modo de hacer muy estructurado

o muy pensado antes del inicio de los talleres. Como leí hace poco en el día del patrimonio, “las personas hacen los museos”, creo que “las personas hacen el programa”. Creo firmemente que las personas que construimos y levantamos los talleres y los profesores hemos hecho que el programa de acompañamiento adquiera esas características. Porque epistemológicamente, estamos desde la otra vereda. Y eso, ha sido inspirador.

Ahora, como último punto. Vivir esto sábado a sábado, en un minuto se cruzó con el levantamiento de información de mi tesis. Tenía que entrevistar a profesores mentoreados. Decidí realizar las mismas entrevistas tanto a mentoreados como a profesores que participaron del programa de acompañamiento. Escuché la historia de 8 profesores. Me reuní con cada uno de ellos en 3 oportunidades. Fue ..., no logro encontrar la palabra para describirlo. Era como si cada vez que hablaba con ellos de su historia de vida en especial, se iluminara un puntito en mi corazón que me recordaba a mi historia. Y por ello coloco la imagen al principio de este relato de una mujer con pecas mirándose en un espejo. Cada vez que hablé con un profe, me encontraba a mí en su historia. Historias de vulnerabilidad, de crecer en barrios peligrosos, de narcotráfico, de delincuencia, de vacacionar con los abuelos, de vivir en la casa de los abuelos en un principio, de padres y madres trabajadores que veían muy poco a sus hijos, de padres fríos emocionalmente, de familias de clase media baja, de padres en ocasiones sólo con enseñanza media, de colegios donde la manera de vivir era ser violento... y muchas otras vivencias que resonaban con la mía.

Me pregunté: ¿cómo esta persona que no conozco, que nunca me la hubiese cruzado sino hubiese sido por el programa, vivió cuestiones tan similares a las mías? Cada vez que terminaba de hacer una entrevista, salía sorprendida, inspirada, anonadada.

Yo pude no haber hecho las entrevistas a los profesores del programa de acompañamiento de la USACH, podría haberme quedado solo con las que tenía que hacer con mentoreados por mi tesis. Pero era tanto el cariño que le tenía y le tengo al programa, que me moría de ganas de conocer más a esos profes. Por eso cuando describo mi experiencia como parte del programa de acompañamiento, no puedo separarla de lo que vivía en paralelo con las entrevistas de mi tesis.

Esto me permitió tener como bandera o como frase guía que la re-signifiqué a raíz de lo comentado anteriormente. Hablo de la frase “no somos histéricas, somos históricas” del movimiento feminista. Como profesores, y hablo por profesores noveles, no somos histéricos, no somos intensos, no estamos siendo exagerados, somos porque somos históricos, porque cada profe tiene su historia de vida, sus orígenes, sus raíces, sus modos de vincularse en particular, sus aprendizajes de cómo moverse en la vida, en el barrio, en la escuela movilizado por afectos y sentires que influyen en su sentir hoy como docente novel. No es sólo lo que pasa en la escuela, no es sólo lo que pasa en mi casa mientras reviso pruebas o planifico. No es sólo eso. Es una historia detrás. En general de mucha vulnerabilidad, soledad, violencia, autoexigencia, pero también de esperanza, de amistades que te salvan, de cafecitos y tecitos que te dan energía, de mascotas que te abrazan y te esperan al llegar de la escuela, de proyectos de vida intransables, de familias elegidas que te dan un hogar, de hobbies que te conectan a la vida, de pequeñas luces de sol de otoño que permiten seguir pese a vivir y trabajar en un mundo individualista, competitivo, denigrante y desigual.

Me han surgido varios tipos de interrogantes. Me pregunto en ocasiones: ¿qué hago con mi vida profesional? ¿lo intento con seguir un camino más académico? ¿estoy dispuesta a asumir los costos de esto? ¿cómo puedo moverme y construir investigación con un equipo de estas características? ¿tengo las competencias para esto? Muchas veces creo que no, o no por ahora.

También me surgen interrogantes con relación a la problemática de desertión y a lo estudiado hasta ahora en mi investigación: ¿cómo brindar un apoyo y acompañamiento a profesores noveles que integre, no sólo conocimiento oficial como el marco para la buena enseñanza, formas de planificar, estrategias, consejos, *típs* que se da en las mentorías y que de hecho, los profesores agradecen mucho, en conjunto con espacios y reflexiones, contención como la dada en el programa? ¿cómo integrar ambas? ¿cómo ajustar el tiempo de acompañamiento para que sea preciso y no sea una carga o agotamiento como lo son las mentorías para los profes mentoreados?

En términos más de marcos metodológicos: ¿cómo seguir desde mi trinchera, defendiendo la utilización de técnicas basada en

artes para la investigación en educación? ¿cómo disputar estos espacios más tradicionales con otras formas de hacer investigación?

En términos más estructurales, no me lo he preguntado sino más bien me lo he cuestionado, el darme cuenta que problemas estructurales y macropolíticos atraviesan las experiencias de los profesores y les acompañan hasta el día de hoy. La desigualdad, la violencia, la delincuencia, el abandono paternal, la invalidación de las emociones, la soledad, el individualismo, el neoliberalismo, la injusticia, la imposibilidad de acceso a salud mental... ¿Cómo resistir y transformar(se) en este contexto? Es una respuesta que no la tengo completa, pero que parte de la posible respuesta lo he aprendido con mi paso por el programa de acompañamiento:

Límites, saber decir que no, buscar y construir red de apoyo y dar(se) mucho cariño. Las dificultades no se eternizan, y de hecho se hacen más llevaderas si otro me da la mano para atravesarlas.

Katalina Maldonado Amaro

Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Participante del Programa de Inserción Profesional Docente

CAPÍTULO 1

Refugio y horizonte en compañía: Cartas de y para profesores principiantes que no quieren callar o dejar de sentir lo que remueve la iniciación en la docencia

Carlos Vanegas-Ortega

Eugenia Vergara Fernández

“Me sentía perdida, tenía más dudas que certezas, inseguridades que hacían tambalear lo que me impulsó a estudiar pedagogía”

Iniciar la docencia no es solo comenzar a enseñar; es habitar preguntas que muchas veces no tienen un espacio legítimo dónde decirse, es adentrarse en una experiencia vital que remueve certezas, expectativas y emociones profundas. Las certezas se desdibujan, las emociones se agolpan y las voces que podrían acompañar, a veces se hacen esquivas. Frente a ese escenario, escribir y leer cartas emerge como un gesto de refugio y horizonte, pero también de compañía: una forma íntima y horizontal de acompañarse entre quienes comienzan a habitar la profesión docente.

Las cartas que reúne este libro no son ejercicios de nostalgia, sino apuestas formativas que buscan dar voz a lo que a menudo se silencia en los inicios de la profesión docente. Son palabras dirigidas a un otro real, que tal vez se sienta solo, que tal vez busque una señal de que no está desbordado ni equivocado por sentir lo que siente. Estas cartas ensayan otra manera de estar juntos en la profesión: una

que cuida, que escucha, que reconoce y que se atreve a hablar de lo que remueve la iniciación a la docencia.

Estas cartas nacen de una experiencia concreta, viva, situada: el “Programa de Acompañamiento para la Inserción Profesional Docente”, una iniciativa que fue tomando forma en el marco de un proyecto de investigación que, más allá de sus objetivos académicos, está atravesado por un deseo genuino de apostar por ser y formar mejores profesores y profesoras. Porque acompañar a quienes inician en la docencia no es solo una responsabilidad institucional, es también una forma de resistir a la soledad, al agobio y al silenciamiento que muchas veces se instala en los primeros años del ejercicio profesional.

Este programa buscó ser un espacio de aprendizaje reflexivo y colaborativo entre profesores en formación inicial y docentes principiantes, en donde las preguntas, los miedos, las esperanzas y los descubrimientos pudieran ponerse en común. Fue desarrollado como parte del proyecto FONDECYT de Iniciación “La reflexión docente y la construcción de la identidad como ejes de articulación entre las prácticas de formación inicial docente y los procesos de inducción del profesorado principiante” (11221272), financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

El impulso detrás de este proyecto no nace solo desde el interés investigativo, sino desde la preocupación por lo que ya muchos medios y estudios han advertido como una crisis profunda en la profesión docente. La Unesco ha alertado sobre una crisis por la escasez de profesores alrededor del mundo (UNESCO, 2025). Proyecciones recientes muestran que para el año 2030 podría haber un 32% menos de profesores en las aulas chilenas (Donoso, 2021; Saïd, 2021). Chile presenta una de las tasas de deserción más altas entre los países de la OCDE (UNESCO, 2024), con un 20% de abandono en el primer año y un 40% en los primeros cinco años del ejercicio docente (Ávalos y Valenzuela, 2016; Orrego-Tapia, 2023). Más aún, investigaciones recientes indican que estas cifras no han mejorado. Por el contrario, quienes se incorporan hoy al sistema lo hacen enfrentando nuevas y complejas exigencias derivadas del entramado sociocultural actual (Hanušová et al., 2020; Vanegas-Ortega et al., 2023).

Frente a este escenario, el proyecto quiso ofrecer una respuesta formativa que no solo se limite a describir el problema, sino que intente habitarlo, escucharlo, comprenderlo. Así, pusimos el foco en los momentos de tránsito, en esos umbrales que muchas veces marcan la diferencia entre quedarse o irse, entre resistir o rendirse. Comprender esos procesos de ruptura y continuidad entre la formación inicial y los primeros años de ejercicio puede ayudarnos no solo a enfrentar la deserción docente, sino también a fortalecer los aprendizajes de los propios profesores y, con ello, los de sus estudiantes (Engeness, 2021).

En este capítulo, queremos contarles una historia en tres momentos. Primero, compartiremos qué buscaban los profesores y profesoras cuando llegaban a nuestro programa. Luego, les contaremos con qué se encontraron durante los seis talleres que dieron forma al acompañamiento. Después, hablaremos de lo que se llevaron consigo quienes vivieron esta experiencia y los invitaremos a leer las cartas, entendidas no solo como textos, sino como gestos de acompañamiento, de escucha y de construcción de sentidos y sentimientos compartidos en los inicios de la docencia.

Lo que busca el profesorado principiante: acompañamiento en medio de la incertidumbre

Quienes llegan al programa de acompañamiento para la inserción profesional docente lo hacen con una mezcla de entusiasmo, cansancio, dudas y un deseo profundo de no transitar en soledad el inicio de su camino profesional. No buscan recetas ni fórmulas mágicas, sino un espacio donde puedan pensar con otros, hablar sin temor y reconocerse en los relatos de sus pares.

La experiencia de iniciar la docencia suele estar marcada por la sensación de no estar suficientemente preparados, no solo para enseñar, sino para habitar el entramado complejo de la vida escolar. “*Nadie te prepara para una reunión de apoderados*”, dicen con cierta mezcla de humor y resignación una de las participantes. “*En la universidad nadie te enseña a llenar el libro de clases*”, añaden otros. Esas frases, que en apariencia refieren a aspectos técnicos, dan cuenta en el fondo de una vivencia más profunda: la intemperie con que muchas y muchos

se enfrentan a un mundo profesional exigente, veloz y muchas veces indiferente.

Sin embargo, cuando se les pregunta por qué desean ser parte del “Programa de Acompañamiento para la Inserción Profesional Docente”, emergen otros sentidos. La mayoría no menciona el libro de clases ni las reuniones de apoderados. Lo que aparece, en cambio, es la necesidad de conversar, de ser escuchados, de pensar lo que están viviendo. Una profesora lo expresó así: *“Después de hacer mi última práctica, me entraron muchas dudas del porqué escogí una carrera que no es bien mirada por los demás, que conlleva un gran desgaste emocional, físico y psicológico (...). Me encanta enseñar, me encanta la relación que se puede tener con los y las estudiantes, pero siento que es difícil y complicado lo que conlleva trabajar como docente”*. En sus palabras conviven el amor por enseñar y el peso de las condiciones en las que se ejerce la profesión. No hay contradicción: hay una búsqueda por sostener la pasión por la docencia sin que esta se desdibuje en el camino.

Otros hablan de sentirse *“a ciegas”*, de tener 44 horas y estar recién titulados, sin saber cómo crecer ni cómo aferrarse a un piso firme. *“Siento que voy a ciegas con mis ideas y acciones diarias”*, dice una profesora, y luego añade algo clave: *“tener una guía y conversaciones con otros profes siento que sería lo más ideal para comenzar el proceso”*. La necesidad de compañía no se vive como un lujo, sino como una urgencia vital para el profesorado principiante.

Muchos de los testimonios hablan de una emocionalidad a la que se le ha negado un lugar en la escuela: miedo, inseguridad, angustia, dudas profesionales. *“Esta inserción a la vida como docente en ejercicio se ha transformado en todo un desafío para mí (...). Me ha llevado a poner en duda mi vocación y la carrera que escogí”* ¿Dónde se puede decir algo así sin temor a ser juzgado? ¿Quién acoge esa fragilidad sin apurarse en “corregirla”? El programa buscó, justamente, ser ese espacio: un lugar donde el desconcierto no sea censurado, sino escuchado con sensibilidad empática.

También hay quienes llegan con un nudo en la garganta. *“Siento que mis clases me salen tan mal y no sé con quién descargar y conversar sobre estos temas (...) en realidad quiero participar de este programa porque deseo ser comprendida y acompañada por gente que esté pasando por lo mismo que*

yo”. Esta necesidad de hablar y ser comprendidos no es un signo de debilidad, sino de lucidez: saber que no se puede transitar este proceso en soledad es el primer paso para construir una profesión más humana y compartida.

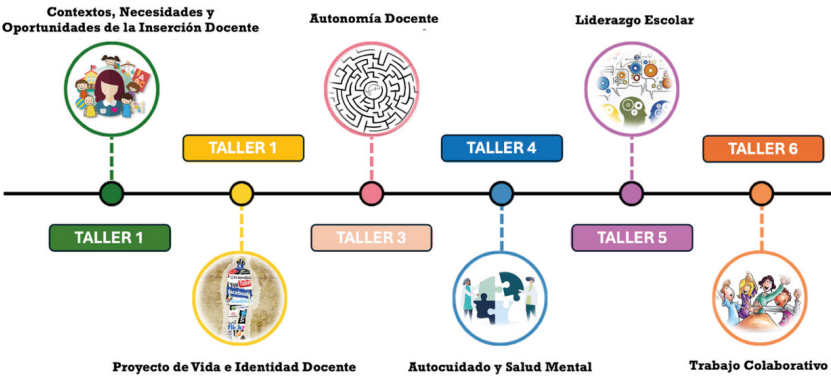
Por eso, las y los docentes que llegan al programa no buscan soluciones rápidas, sino espacios honestos de conversación, escucha y sentido compartido. Lo que están pidiendo, sin decirlo siempre con estas palabras, es una comunidad que los acoja, que no los deje solos, que les diga con gestos y palabras: ‘estamos aquí, contigo, también hemos sentido lo que tú estás sintiendo’.

Con qué se encontraron: un espacio para mirar(se) y acompañar(se)

Lo que encontraron las y los profesores al llegar al programa no fue un manual de instrucciones, ni una serie de soluciones estandarizadas. Encontraron algo más profundo: un espacio para detenerse, mirarse y ser mirados sin juicio. Un espacio donde cada sábado —lejos del apuro de la escuela— podían respirar hondo, nombrar lo que dolía, compartir lo que inspiraba y ensayar juntos nuevas formas de habitar la docencia.

El programa fue diseñado en modalidad de taller. No como un formato, sino como una apuesta metodológica: cada sesión fue pensada desde una pedagogía activa, situada y horizontal. Las actividades propiciaron el diálogo entre pares, la reflexión sobre experiencias reales y el reconocimiento de que enseñar no es solo transmitir saberes, sino también sostener vínculos, lidiar con tensiones y aprender a cuidar(se).

Figura 1. Estructura del programa de acompañamiento para la inserción profesional docente.



Como muestra la figura 1, a lo largo de seis encuentros, los talleres abordaron temas que el propio proyecto identificó como prioritarios para quienes inician la docencia en Chile (Vanegas-Ortega et al., 2023). Cada quince días, los sábados se convirtieron en una pausa activa: una invitación a pensarse como docente, más allá de la rutina, el cansancio o la presión de “hacerlo todo bien”.



Desde el primer encuentro, el tono fue claro: aquí no se viene a rendir cuentas, sino a compartir trayectos. El **Taller 1**, exploró la identidad docente desde una dimensión personal y simbólica. Cada participante creó una escarapela propia (usando personajes, referentes culturales o imágenes) como punto de partida para presentarse ante el grupo no solo desde su área de enseñanza, sino desde lo que los hace únicos como personas. El intercambio posterior en grupos permitió identificar resonancias y contrastes entre las distintas trayectorias de inserción, enriqueciendo el autoconocimiento colectivo.



El **Taller 2** empleó la metáfora del viaje para explorar la relación entre historia personal e identidad docente. Mediante figuras de plastilina, cada participante materializó lo que consideraba esencial en su bagaje profesional (personas, ideas u objetos simbólicos) y compartió esos significados con el grupo. El trabajo culminó con la construcción colectiva de una maleta compartida, en la que el pasado (motivaciones para estudiar pedagogía), el presente (definición actual de sí mismos como docentes) y el futuro (proyección a cinco años) se entretejieron en una narrativa común.

El **Taller 3** tocó una fibra crítica: la autonomía docente. A través de dramatizaciones, los grupos escenificaron situaciones que habían tensionado su capacidad de decidir, de crear, de resistir. Al analizarlas desde Paulo Freire, emergió una conciencia compartida: *enseñar exige reconocer que somos seres condicionados*, pero no por eso, incapaces de transformar.



La dimensión emocional del trabajo docente cobró fuerza en el **Taller 4**. A través de un ejercicio de imaginiería y la elaboración de mapas afectivos de sus escuelas, los participantes pusieron en palabras y colores lo que muchas veces se guarda en silencio: el peso del cansancio, la alegría del reconocimiento, la ansiedad del pasillo, el miedo al aula difícil. A partir de esos mapas, se tejió una red de estrategias para cuidar la salud mental propia y la de otros, reconociendo que el bienestar docente no es un lujo, sino una condición para enseñar y aprender.



El **Taller 5** abordó el liderazgo pedagógico desde una dinámica lúdica. A través de una búsqueda del tesoro estructurada en cinco estaciones, los participantes enfrentaron dilemas y escenarios propios de la vida escolar que involucraban a distintos actores del sistema: estudiantes, familias, colegas y directivos. Las soluciones construidas colectivamente revelaron algo más profundo que la respuesta correcta: la capacidad de ejercer un liderazgo situado y reflexivo en una cultura escolar exigente. La conclusión de los participantes es indiscutible: *“el verdadero tesoro somos nosotros mismos, ejerciendo el liderazgo pedagógico en un sistema exigente, pero no solos”*.



Y así, en el **Taller 6**, emergió la necesidad de dejar huella. Allí nació la idea de escribir cartas. Cartas para otros profesores principiantes, para quienes aún no llegan, para quienes necesitan escuchar que no están solos. En esas cartas se condensa lo vivido, lo aprendido y lo sentido. Son palabras que no solo narran una experiencia, sino que prolongan su gesto: *acompañar y ser acompañados*.

Participar de estos talleres no fue una instancia más en la agenda de quienes estaban comenzando su vida profesional. Fue, para muchos, la primera vez en que pudieron poner en palabras lo que les pasaba, sabiendo que serían escuchados. Fue un espacio para resignificar lo que significa ser docente, no desde la exigencia, sino desde la posibilidad de hacerlo en compañía.

Lo que atesoran y lo que dejan: una invitación a cohabitar las cartas

Podríamos contar aquí cómo se fueron los profesores y profesoras que participaron del programa. Podríamos hablar de los vínculos que se tejieron, de las preguntas que mutaron, de la confianza que fue ganando espacio entre el agobio y la esperanza. Pero preferimos no hacerlo del todo, porque hay algo de esa experiencia que solo puede escucharse en las cartas que dan cuerpo a este libro.

Allí, en esas cartas, es donde se atesoran las huellas más honestas de lo vivido en los talleres. Cartas que hablan de colaboración, de identidad y proyecto de vida, de autocuidado y salud mental, de autonomía y liderazgo. Temas que no se abordaron como contenidos, sino como vivencias entrelazadas con el ejercicio docente. Cada carta escrita por un profesor o profesora principiante es, a la vez, una narración íntima y una invitación colectiva: a sentir con otros, a pensar(nos), a decir lo que muchas veces no se dice.

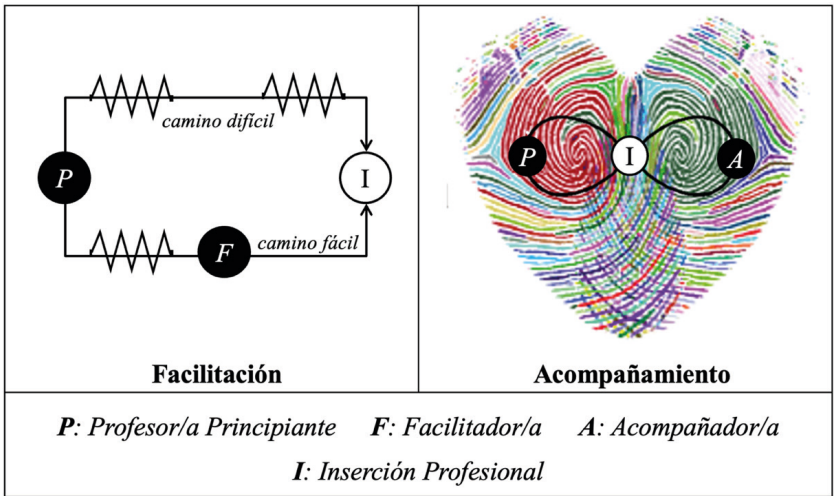
Pero no están solos en estas páginas. A cada una de esas cartas responde otra, escrita por un docente con más trayectoria. Una respuesta que no corrige ni instruye, sino que reacciona con empatía, que profundiza, que acompaña. Este entretejido de cartas no es un

ejercicio literario, es un gesto formativo: una forma distinta de estar juntos en la profesión, de escucharnos más allá del ruido institucional, de tejer comunidad desde la palabra compartida.

Las cartas no son un cierre del proceso, sino su prolongación. Son una forma de seguir pensándonos juntos. Porque en cada carta hay un gesto de confianza, de entrega, de comunidad. Tal vez al leerlas sientas que algo de ti también está ahí. Y si eso ocurre, si alguna palabra te toca o alguna historia te nombra, entonces esta propuesta habrá cumplido su propósito: construir otras formas de estar juntos en la docencia.

Estas cartas son, en sí mismas, una forma de acompañamiento. Pero no cualquier acompañamiento. Uno que se aleja de la lógica tradicional que piensa que un “facilitador/a” facilita lo que es difícil, como si fuera un experto/mentor que despeja el camino para que el “profesor/a principiante” pueda andar. Por el contrario, lo que aquí se propone es otro modo de comprender el acompañamiento: uno que reconoce la complejidad del tránsito entre la formación inicial y el desarrollo profesional, y que no intenta resolverla, sino habitarla (Rojas-Avilez et al., 2025).

Figura 2. *Diferencia entre facilitación y acompañamiento.*



Acompañar y ser acompañado no es solo estar presente, es sostenerse mutuamente en el devenir. Es, como se muestra en la figura 2, generar espacios de interacción donde quienes acompañan y quienes son acompañados —sin que esos roles sean fijos, lineales, predecibles, ni jerárquicos— puedan aprender juntos sobre lo que significa insertarse en la docencia.

Porque, en contextos cada vez más exigentes, tensionados y cambiantes, la docencia no puede pensarse en solitario. Se hace necesario abrir caminos de acompañamiento colaborativo, creativo, ético y horizontal. Caminos donde compartir lo vivido no sea una excepción, sino parte fundamental de la construcción del conocimiento profesional. Caminos donde se cuestione no solo qué significa ser profesor y profesora hoy, sino también cómo nos estamos acompañando en ese tránsito de llegar a serlo.

Así, este libro no solo compila cartas, sino que invita a leerlas desde una ética del encuentro. Invitamos a quien tenga este libro en ante sus ojos, a **cohabitar** y **corazonar** estas cartas. A leer con empatía, con disposición a dejarse afectar. A compartir, tomar postura, reflexionar. A reconocerse —aunque no esté iniciando la docencia— en el eco de las palabras que aquí se escriben.

Porque, tal vez, ese sea uno de los sentidos más profundos de esta propuesta: no solo hablar de la docencia, sino hablarla con otros. Y en ese gesto, cuidar(se), acompañar(se) y seguir ensayando nuevas formas de habitar el desarrollo profesional docente: ¡Juntos!.

Referencias Bibliográficas

- Ávalos, B., & Valenzuela, J. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290.
- Donoso, S. (2021). Descenso de matriculados en pedagogía: ¿una crisis evitable? *El Mostrador*. Recuperado de <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2021/04/04/descenso-de-matriculados-en-pedagogia/>
- Engeness, I. (2021). Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of*

Teacher Education, 44(1), 96-114.

Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Ježek, S., Janík, T., Mareš, J., Janík, M. (2020). Novice teachers in the Czech Republic and their drop-out intentions. *Eur J Educ*, 55, 275–291.

Orrego-Tapia, V. (2023). Rotación y deserción docente en Chile: ¿Por qué es importante y cómo prevenirla y/o mitigarla?. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(50), 267-281. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1395>

Rojas-Avilez, L., Vanegas-Ortega, C & Herrera-Seda, C., 2025. Accompanying the Beginning Teachers' Professional Development: Horizontal Dynamics of Collaboration and Care. *STU-DLA PAEDAGOGICA*, 30 (2), en prensa.

Said, C. (2021). Profesores en fuga. *La Tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/la-tercera-sabado/noticia/profesores-en-fuga-el-20-arranca-del-aula-al-quinto-ano-de-trabajo-docente/R2S3YCCZ25AMBBSGXWCJ4ELV24/>

UNESCO (2024). *Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. <https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession>

UNESCO (2025). *Informe mundial sobre el personal docente. Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393262>

Vanegas-Ortega, C., Rojas-Avilez, L., Herrera-Seda, C. & Fuentealba, R. (2023). Formación inicial docente y profesores principiantes: un proceso de continuidad y ruptura al que sólo algunos sobreviven y se adaptan. In *Formación e inserción profesional docente en contexto: debates entre Brasil y Colombia*. Paco Editorial.

CAPÍTULO 2

¿Quién transforma a quién? Reflexiones acerca de ser profesoras/es – investigadoras/es en proyectos de acompañamiento al profesorado novel

Constanza Herrera-Seda

Claudia Senen Muñoz

Al iniciar este proyecto, comenzamos con una variedad de interrogantes acerca de cómo acompañar al profesorado novel en esta etapa del camino en la escuela. El tiempo nos ha traído grandes aprendizajes, sin embargo, estaríamos subestimando la complejidad de este proceso si dijésemos que las interrogantes han sido resueltas. En cada espacio de diálogo que hemos construido con equipo, en nuestras reuniones de trabajo, en las sesiones con el profesorado y en nuestros propios espacios de trabajo, nos hemos ido encontrando cada vez con más interrogantes. En cada vuelta del camino se han abierto otros cuestionamientos respecto de los sentidos, los modos y los vínculos que deberían conducir el acompañamiento.

Somos un equipo diverso, en distintos momentos de nuestras trayectorias profesionales y que nos hemos sumado a la aventura más o menos adelante del camino. Entre todas/os nosotras/os se ha construido un modo de hacer y estar juntas/os que creemos relevante de compartir en este libro. En lo que viene, profundizaremos

en dos grandes aspectos del trayecto que nos parecen relevantes y en que nos preguntamos: ¿quién ha transformado a quién en este proyecto? Primero, compartiremos lo que ha significado para los integrantes de nuestro equipo este proceso en términos de las transformaciones de nuestras identidades como profesores. En un segundo momento, profundizamos en un hacer investigación que, aún contra la corriente neoliberal, nos reúne, nos alienta y nos permite un trabajo con sentido.

1. Juntas/os en medio de nuestros caminos de transformación

Cuando se piensa en rol de facilitador/a de la formación o el desarrollo profesional docente, siempre nos imaginamos esta como una tarea exclusivamente orientada a quienes participan en estos espacios. Por el contrario, al facilitador/a se le supone neutro, poseedor del conocimiento y resuelto en torno a las interrogantes que se espera que los participantes puedan responder. En nuestro caso, el programa ha sido todo lo contrario, forma parte de nuestros propios trayectos y procesos de cambio como profesores. Años más o años menos, todos quienes formamos parte de este equipo nos encontramos de camino, llenos de incertezas y abiertos a nuevos capítulos de nuestra historia.

La inserción profesional docente, en sí misma y especialmente en nuestro contexto, está llena de desafíos difíciles de prever. Es como si los profesores/as a quienes hemos acompañado se encontraran de frente al viento, haciendo un esfuerzo por sostenerse en sus pies y sujetar aquello que portan o la ropa que les queda floja. Con el viento se despierta una serie de sensaciones e ideas acerca de quiénes son y los espacios que habitan. Nuestra participación en este programa ha sido como haber decidido ponernos al lado estos profesores de cara también al viento. Resulta imposible no despertar cuando el viento arrecia. En nosotras/os el viento ha abierto muchas ventanas y nos ha traído grandes despertares.

Las conversaciones que se han dado durante este tiempo nos ha llevado a remirar nuestros propios procesos identitarios. Como dice Katalina *“me encuentro en cada historia de vida de los profes”*. Las

historias de los participantes se han transformado en nuevos lentes que, como cuenta María Ignacia, *“me ha entregado aprendizajes y visiones nuevas que me han permitido avanzar en mi proceso de construcción profesional”*. Ahora bien, este proceso no ha sido solo escuchar, ha sido un resonar con aquello que los profesores/as han decidido compartirnos, un ir más allá de la superficie para hacernos las preguntas incómodas que hacen en la trastienda, pero que también son transformadoras. “Cada conversación con los profes y temáticas abordadas, me resonaban hasta lo más profundo de mí” agrega Katalina y puntualiza: *“mi identidad se veía tensionada en ese sentido, en el ser profe de historia y a la vez no serlo”*.

Desde este remirar, la identidad se vuelve una cuestión compleja y dinámica, en que existen muchas formas de habitar este *“ser profesor/a”*. Las conversaciones, las preguntas y los abrazos que ha propiciado este programa ha abierto espacio a identidades diversas en que como dice Constanza, pude *“sentirme parte, sin tener que demostrar nada”*. El sentido de pertenencia a este espacio, por ende, no ha sido una cuestión que atañe solo a los participantes, sino también a los facilitadores/as. Constanza nos cuenta de los cuestionamientos como una formadora de docentes que no es profesora de formación inicial. En esta historia, el programa se torna un espacio que transforma los propios posicionamientos, en que ella pasa de ser *“‘la extranjera’ en el mundo de los profes a ‘la que pertenece’ en el espacio de este programa”*.

Por otro lado, las interrogantes que emergen reconectan la identidad con el hacer cotidiano. Cuestionarse acerca de quiénes hemos sido, estamos siendo y queremos ser junto con los participantes también nos ha llevado a poner en duda nuestras prácticas docentes. Al respecto, Claudia escribe: *“Con cada taller, me he sumergido en una reflexión constante sobre mi práctica pedagógica, cuestionando mi enfoque para abordar los diversos desafíos que se puedan presentar”*.

La sabiduría de las palabras de los profesores/as con quienes nos hemos encontrado muchas veces nos sorprende, nos queda rondando toda la semana. Eugenia reflexiona sobre cómo aquel refugio que construimos también se volvió refugio para quienes lo habíamos construido. Ella dice: *“levantar cada taller desde el cariño, el cuidado y la ternura me ha permitido entender que muchas de las cosas que me*

abruman como profesora en formación también le afligen a muchos colegas". Este refugio tierno permite poner en pausa el rol tradicional del facilitador/a como aquel que se exige la perfección y busca todo el tiempo que el programa *"funcione"*. Y en esta pausa tenemos la posibilidad de también acompañarnos en nuestros procesos. Como nos cuenta Lorena, *"Hoy visito a la profe Lore con otros ojos, aprendo de ella, me abrazo y comprendo cariñosamente, leyéndome en contexto y con otro entendimiento más amoroso y menos autocrítico"*.

Al igual que para los profesores/as, este proceso ha sido de acompañar y dejarnos acompañar, en un entorno amoroso. Alexandra hace una hermosa analogía al referirse a su proceso como una historia de florecimiento. Ella nos cuenta de las transformaciones que ha vivido y de lo importante que ha sido ser facilitadora en el programa. Ella concluye que *"gracias a las 'condiciones de cultivo', pude encaminarme al proceso de florecer como profesora"*. Ahora bien, no se trata de un proceso de cambio identitario de una vez y para siempre, sino que, como decíamos al inicio, de tránsitos continuos. Tal como reconoce Lorena cuando señala: *"El velo se ha levantado o está en proceso aún de levantarse"*.

Por último, nos gustaría destacar que en este acompañar-acompañarnos ha habido siempre una dimensión colectiva. La labor docente es una tarea eminentemente relacional y bien vale entonces interrogarnos por la naturaleza también relacional de la facilitación. Claudia nos pregunta: *"¿Es posible llevar a cabo la tarea docente de manera individual, sin el apoyo y la colaboración de otros colegas?"* Por ende, si la tarea ya no está en el aula sino en la construcción de espacios de acompañamiento para compañeros/as profesores/as nóveles, entonces tendremos que entender la tarea de facilitar desde lo colectivo.

Cuando Carlos nos invitó a participar en la construcción y puesta en marcha de este programa había una convicción de que las dificultades se enfrentan mejor en colectivo. No es lo mismo ponerse de cara al viento en soledad, que hacerlo con otros/as. Así, el colectivo se vuelve un derecho para sostenernos en los procesos de transformación de nuestras identidades, como dice Alexandra, *"el desarrollo profesional es un constante proceso de aprendizaje y crecimiento, el cual no tienes porqué pasar tú solo"*. El ejercicio de ese derecho nos reconforta, como María Ignacia indica: *"me hizo sentir acompañada du-*

rante este cuestionamiento de *quiénes somos y hacia dónde vamos como profesores y profesoras*". Al mismo tiempo, este ejercicio del derecho a estar juntos contagia a otros/as, hace que más y más quieran reclamarlo. Carlos, que en su momento decidió contagiarnos de este sentido de comunidad, se emociona cuando nota que *"los profesores que ya habían pasado por el programa se ofrecían para acompañar a otros. Ese deseo auténtico de empatía y transferencia fue algo que no me imaginé"*. Y en dicha emoción se encarna nuestra esperanza de una comprensión del desarrollo profesional docente que traspase lo personal, que no dependa de la capacidad individual, sino de la actuación colectiva.

2. Construyendo entre todos/as una investigación sensible

Otra dimensión de nuestro trabajo como facilitadores se relaciona con la construcción de un modo de hacer investigación situada y capaz de acompañar a otros en sus procesos de transformación. Los trabajos que abordan los programas orientados al desarrollo profesional docente se han basado en su mayoría en una forma tradicional y hegemónica de investigación científica. Desde dicha perspectiva, quienes participan del proceso investigativo -los/las participantes- y, especialmente, quienes lideran estos estudios -los/as investigadores/as- se desdibujan en tanto personas. Las denominadas "intervenciones" buscan acercarse a la idea del laboratorio, en que se espera que los investigadores tengan la menor influencia y donde se les ve más como un instrumento que como un sujeto.

En este equipo hemos intentado alejarnos desde esa perspectiva dominante y recuperar las identidades de quienes investigamos, nuestros deseos y sueños, así como los vínculos que construimos como equipo y con quienes han participado del programa. No se trata de ser más protagonistas que el profesorado principiante, sino por el contrario, dar espacio a sus saberes y decisiones desde una relación de mutuo reconocimiento profesional. Tal como dice Carlos esta investigación ha sido *"un bálsamo para reencontrarme con los sentidos de la investigación"*.

Podríamos entender entonces este espacio como un lugar de reencuentro, en que nos damos permiso para poner en cuestiona-

miento aquello que en la investigación se ha dado por cierto, viviendo el camino junto a otros/as con más preguntas y menos respuestas en nuestra maleta. Desde donde miramos, la investigación ha de ser sensible si aspira a ser transformadora y desde esta sensibilidad abrir espacios para la imaginación. Este proyecto nos ha permitido *“volver a sentir que la investigación puede tener un propósito enfocado en las personas que enseñan y que aprenden, y al mismo tiempo, en quienes hacemos investigación”* (Carlos). Se trata de hacer frente al desdibujamiento de quienes investigamos desde nuevos dibujos, con colores propios, en que nos reencontramos con antiguos bocetos sobre lo que imaginábamos debía ser la investigación.

Nuestro equipo es diverso en términos de trayectorias, lo que ha facilitado este nuevo colorear del proceso de investigación. Asimismo, el trabajo colectivo nos ha llevado a cuestionarnos, en múltiples ocasiones, si hacer investigación en medio de la academia neoliberal puede ser una vía para construir la educación justa y cuidadosa en la que creemos. Aunque siempre estaremos interrogándonos, al mirar lo que hemos recorrido, nos damos cuenta que el proyecto nos ha sorprendido e ilusionado. Tal como se interroga Katalina, sobre su deseo de dedicarse a la investigación: *“No estoy segura si quiero decidir probar este camino, pero si lo hago en un momento de mi vida, sé de qué forma, desde dónde, para qué y con quiénes. Y eso, lo reafirmé y re-descubrí con el programa”*.

La participación en el programa nos ha desafiado, para hacer lo que deseamos en medio de las tensiones laborales y lo que nos requiere la universidad. Nadar contra la corriente sin duda implica poner más energía, pero también supone más satisfacción. Tal como Lorena relata, esta investigación *“me ha enseñado que es posible hacer una investigación que desafía un sistema que es deshumanizante, competitivo y cruel”*. En un ambiente cada vez más rápido, hemos apostado por darnos tiempo. En una academia en que los logros se cuentan de manera de individual, hemos apostado por hacer equipo. Y en una investigación centrada en la eficacia y el desempeño, hemos apostado por centrarnos y disfrutar del camino.

Ahora bien, la investigación que hacemos no está exenta de contradicciones y tampoco se arroga la cualidad de ser modelo para otros estudios. Simplemente, intentamos hacer una investigación

que nos movilice. Como dice Constanza, es *“una investigación transformadora, no porque cumple con todos los criterios de una investigación anti-opresiva descritos en la teoría, sino porque es sensible y cariñosa con quienes participan, porque está siempre abierta a mejorar, porque se atreve a empujar el cerco más allá”*.

Del mismo modo, reconocemos y valoramos que el sentido de equipo que construimos día a día y reunión tras reunión suele ser poco frecuente, pero nos resistimos a dejarnos arrastrar por la corriente. En ese sentido, compartimos el deseo de Constanza: *“lo que ha pasado en este espacio me gustaría que fuese la tónica de los equipos de trabajo en el espacio laboral, que la ternura no sea la excepción sino lo habitual”*. Es la ternura y la sensibilidad que surge al hacer investigación juntos/as lo que nos anima y como dice Katalina nos alienta desde *“esa manera de hacer investigación ‘calentita’, esa manera de sostenernos de las manos todos juntos, con sus distintas mochilas y aportar para construir algo en conjunto para otros”*.

A modo de cierre, esperamos que el haber compartido nuestra experiencia como profesoras/es e investigadoras/es sea un espacio para motivar a otros a preguntarse: ¿quién transforma a quién?, con el objetivo de alterar, aunque sea momentáneamente el orden de las relaciones que suelen dar en los proyectos orientados al profesorado principiante.

CAPÍTULO 3

Iniciando el Viaje

Denisse Bustamante González

Cartas de y para profesores principiantes

El siguiente capítulo tiene por objetivo compartir diferentes ideas, reflexiones y experiencias que inspiren y motiven a los profesores y profesoras principiantes a afrontar con confianza y éxito los múltiples desafíos que se presentan al inicio de la carrera profesional.

En este sentido, se invitó a las y los docentes principiantes que participaron del Programa de Acompañamiento para la inserción Profesional Docente, desarrollado en el marco del proyecto Fondecyt de iniciación N°11221272, a escribir una carta donde compartieran sus experiencias al momento de iniciar su ejercicio profesional y de su paso por el programa. Lo anterior, con objeto de que profesores y profesoras principiantes relataran situaciones y vivencias que tuvieran relación con los temas relevantes de la inserción profesional docente abordadas en el programa: *Autocuidado y Salud Mental – Proyecto de Vida e Identidad – Autonomía – Colaboración – Liderazgo*.

Para orientar el escrito, se les propusieron las siguientes preguntas, a fin de motivar la reflexión y escritura de las y los docentes principiantes:

1. ¿Cuáles el contexto y las necesidades con las que te encontraste cuando tuviste tu primera experiencia profesional?

2. De las temáticas abordadas en el programa, selecciona aquella que te resultó más desafiante durante tu proceso de inserción profesional. Narra una experiencia de práctica que esté relacionada con dicha temática, cuenta cómo te sentiste y cómo la enfrentaste.
3. ¿Qué actividades o momentos del Programa de Acompañamiento te permitieron analizar tus formas de pensar, sentir o actuar frente a la temática y la experiencia narrada?
4. Luego de tu paso por el programa de acompañamiento, ¿qué situaciones similares has tenido que enfrentar?, ¿cómo lo has hecho y cómo te has sentido?

Posteriormente, las cartas enviadas por las y los profesores principiantes, fueron analizadas identificando la presencia y frecuencia de los temas relevantes de la inserción profesional docente abordadas en el programa, para luego categorizarlas con los mismos conceptos: *Autocuidado y Salud Mental – Proyecto de Vida e Identidad – Autonomía – Colaboración – Liderazgo*.

Finalmente, cada carta fue enviada a académicos, investigadores y profesionales de la educación, a fin de que diferentes actores del sistema educativo pudieran expresar su voz y perspectivas complementando un capítulo que sea relevante, inspirador y útil para profesores y profesoras principiantes. En lo específico, se les invitó a leer una de las cartas escritas por los docentes principiantes e instándoles a que sus líneas tuvieran resonancia con su experiencia profesional.

En este contexto, se les solicitó narrar cómo el tema abordado por la carta, ha estado presente en la vida profesional, qué supuestos o prácticas ha debido transformar para enfrentar los desafíos que ha vivido, entre otros aspectos que consideraran relevantes mencionar.

En síntesis, este capítulo cuenta con diez cartas y pretende inspirar a otros docentes principiantes a examinar y pensar en su propia práctica, construyendo un referente que ofrece ideas y reflexiones basadas en experiencias reales. En esta línea, hay que imaginar que

este acápite está tejido con un hilo conductor entre las vivencias de diversos docentes y profesionales de la educación, creando una red de apoyo para quienes inician su travesía en el aula.

Por otra parte, en este capítulo se encuentran algunas fotografías de los trabajos realizados en el programa de inserción profesional, así como también espacios para que puedas destacar frases, escribir tu propia experiencia y/o reflexionar sobre lo que has vivido en el ejercicio de tu carrera profesional y que te parezcan interesante destacar.

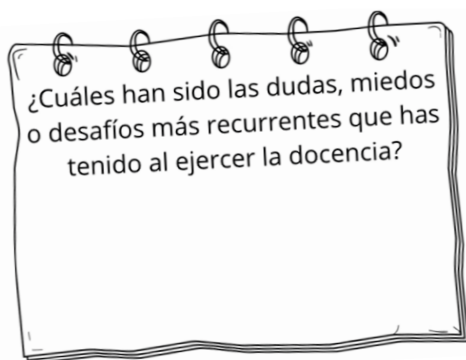
La invitación es que en este capítulo puedas viajar con las experiencias de otros para luego hacer un viaje hacia el interior, de manera de que te sientas reflejado, acompañado y en ocasiones orientado para continuar con la labor educativa.

Autocuidado y Salud Mental

Carta 1 - Emociones docentes: Sentimientos de un Profesor Principiante

Estimada persona lectora:

Quiero compartir contigo mi experiencia como docente, especialmente sobre mis inicios en esta profesión. Al principio, tenía muchas dudas sobre cómo ejercer adecuadamente, ya que nunca había tenido la oportunidad de estar a cargo de tantos cursos de manera autónoma. En ese entonces, creía que aún debía aprender a planificar, puesto que estaba en mi cuarto año de carrera. Sin embargo, con el tiempo comprendí que ser profesor implica mucho más que teoría, planificación o estrategias didácticas. Hay un componente fundamental que es el socioemocional. Este término no es del agrado de todos o no comparten esta visión, pero para mí es crucial, ya que tiene que ver con el entorno en el cual me relaciono y el clima del aula. Existen distintos tipos de estudiantes, y debemos entender que son jóvenes y adolescentes que están viviendo situaciones que trascienden lo académico. Este aprendizaje puede darse de dos formas: involucrándote y haciéndote parte de sus historias de vida o como profesor jefe, conociendo el historial de tus estudiantes.



Recuerdo dos situaciones que me marcaron profundamente como docente principiante y que me gustaría relatar. Una está relacionada con las relaciones interpersonales entre colegas y la otra con el estudiantado. Durante

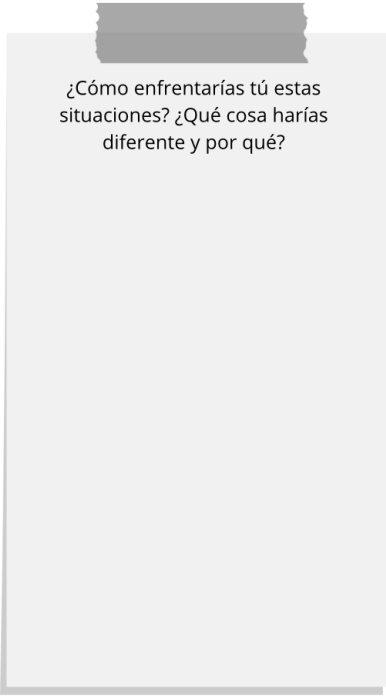
mi práctica profesional, aún no había encontrado mi identidad docente. Aunque había trabajado en otro colegio donde siempre estaban dispuestos a escucharme e incluso me invitaban a tomar decisiones importantes, en este nuevo contexto todo era diferente. Siendo un docente principiante, todo lo que hacía era cuestionado desde la experiencia, que era lo que más se valoraba. Siempre he pensado que la experiencia es relevante, especialmente en la toma de decisiones, pero no es lo único que importa en el ejercicio docente. También hay que considerar los factores emocionales y la capacidad de entender a nuestros estudiantes. Creo que tener una jefatura jugó un papel fundamental en mi identidad docente, ya que me instaba a tomar decisiones significativas para apoyar no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también la parte emocional, y esto lo trasladé a mis clases de ciencias. Me costó entender por qué había tantos colegas resistentes al cambio o que me cuestionaban por ser joven. Hoy sé que esto está relacionado con la formación inicial docente y con las creencias sobre lo que significa ser un buen docente.



Tuve mi primera jefatura con un 8° año básico, una experiencia que recuerdo con mucho cariño y siempre creí que Dios, la vida o el destino la había reservado para mí, ya que tenía muchas cosas en común con los estudiantes. Recuerdo que en mayo, mientras ponía calificaciones, la paradocente me informó que tenía una nueva estudiante que estaba en otra sala. Al principio, pensé “*esta estudiante será un problema*”, debido a su lenguaje corporal y mirada desafiante. Con el tiempo, esta estudiante insultaba a los adultos y tenía muchas discusiones con los docentes, lo cual me cau-

saba curiosidad porque en mis clases no mostraba esa actitud. Empezamos a hablar y ella me contó su historia de vida sin que yo se lo preguntara, mencionando que lo hacía porque era el único profesor que la había escuchado sin gritarle ni tratarla mal. Esto me sorprendió y me hizo sentir mal por lo que había pensado al principio. Su historia era muy compleja: su papá la había echado de casa y su mamá no se hacía cargo de ella. Sentí mucha rabia e impotencia porque nada de lo visto en la universidad me había preparado para lidiar con historias tan fuertes y ser un pilar para el estudiantado.

Siempre recuerdo con cariño a una profesora de la universidad que nos hablaba de cosas cotidianas, de la resiliencia, del afecto, entre otros temas. Ella impartía una asignatura de Gestión Educacional y, aunque tenía tópicos específicos, siempre nos hablaba desde el afecto y cariño. Esto me ayudó a enfrentar este tipo de situaciones y a apoyar a mi estudiante.



¿Cómo enfrentarías tú estas situaciones? ¿Qué cosa harías diferente y por qué?

Mi identidad docente seguía siendo un tema pendiente, ya que, como profesor jefe, el profesorado se quejaba de esta estudiante y de otras. Me costaba dar mi opinión o defender al 100% a mis estudiantes. Prefería callar para no tener problemas o que al final del año me dijeran que no continuaría por ser problemático. Callé muchas cosas durante ese año. Había una colega de matemática que siempre se quejaba de esta estudiante y no me dejaba comer porque estaba siempre al lado quejándose. Otras colegas me defendían, pero estas situaciones me provocaban no querer ir a realizar clases. Creía

que había un problema de roles, ya que yo solo era el profesor jefe y no el docente de las asignaturas que ellas/os desempeñaban.

Sufrió bastante tiempo en silencio. Sin embargo, en una ocasión, una amiga me invitó a postular al programa de acompañamiento. Al principio dudé porque tenía demasiadas obligaciones laborales y personales, además de estar en mi primer año de magíster. Sin embargo, me llamó la atención porque lo sentí como un llamado a entender el proceso en el que me encontraba y quizás compartir estas experiencias con otras personas en situaciones similares. Este programa no se centraba en lo academicista, sino en entender la labor y acompañar en este recorrido de ser un docente inicial.

El primer día del programa me sentía nervioso, ya que, aunque no lo parezca, me da ansiedad conocer a personas nuevas y entablar un diálogo, a pesar de ir con mi amiga. Nos perdimos en el camino, lo cual aumentó mi nerviosismo, pensando que llegaríamos tarde. Al llegar, me sorprendió la calidez con la que nos recibieron. El mini desayuno preparado nos hizo sentir muy acogidos. Conversé con algunas personas, quienes preguntaban de dónde veníamos y otros detalles, lo cual es importante cuando conoces a alguien. Ese día había un invitado de otro país, quien compartió con nuestra mesa durante la sesión de bienvenida. Recuerdo haber hablado mucho porque sentía que tenía mucho que contar y relacionar con mi experiencia como docente y mi especialización en didáctica de las ciencias. De alguna manera, me sentí liberado al poder compartir algunas cosas que me estaban afectando, aunque lo hice de una forma en la que los demás no se dieran cuenta. Creo que esto era un mecanismo de defensa para no exponer mis sentimientos.

Durante el Coffee Break, el invitado del programa se acercó a hablar conmigo, diciéndome que era una persona muy resiliente y capaz de enfrentar cualquier desafío. Me pidió que siguiera estudiando, mencionando que tenía mucho que aportar en la academia desde lo profesional y lo personal. Sus palabras me sorprendieron, ya que no me conocía, pero aun así tuvo fe en mí con tan solo una conversación grupal. Esto me marcó porque es la misma fe que tengo en mis estudiantes, siempre creyendo que llegarán lejos sin importar las dificultades. Siempre les digo esto, aunque algunos lo creen y otros no. Es muy importante como profesor, ya que puedes marcar a un estudiante con palabras buenas o malas.

Siempre estaré agradecido con el programa porque me brindó un espacio para conocerme más, tanto personal como profesional-

mente. Todos los temas tratados se relacionaban con el quehacer docente y con la vida personal, dándole siempre énfasis a lo emocional: cómo te sientes y cuáles son las posibles soluciones. Las personas encargadas tenían una voluntad y disposición de oro, algo que muchas instituciones olvidan entre tanto academicismo o burocracia, pero que marca a las personas que pasan por ellas. Cada taller te hacía reflexionar y cuestionar aspectos importantes como el trato, el lugar donde realmente debes estar, qué hacer como profesor y persona, cómo motivar al estudiantado, entre otros. Este programa marcó un antes y un después en mi vida profesional porque, en el transcurso, encontré mi identidad docente y la imagen que quería proyectar a mis estudiantes. Más allá de ser un profesor joven o “bacán”, las palabras, emociones, historias de vida y relaciones interpersonales son fundamentales para una buena clase. Por eso, en la formación inicial docente, estos aspectos deben estar presentes. Aunque haya una programación con clases y calificaciones que colocar, puedes cambiar la vida de una persona dándole el espacio para conocerla.

No me queda más que agradecer al programa y llamar a quienes leen esto a que siempre escuchen a sus estudiantes, los conozcan más allá de su nombre y creen espacios donde se pueda hablar de cómo se sienten, enfrentando juntos las soluciones a los problemas del día a día.

Con mucho afecto,

Emanuel Sotelo

Profesor en Educación Media en Biología y Química



Carta 2 - Bienestar docente y construcción de vínculos positivos: La voz de una Líder intermedio de la nueva educación pública en Chile.

Estimado Lector:

Esperando que estas líneas te encuentren en un buen momento, en este pequeño texto quisiera compartir contigo algunas reflexiones vinculadas al autocuidado y salud mental, que han sido relevantes durante los últimos años en mi trayectoria como psicóloga en el área de la educación, y en el trabajo directo con docentes y equipos directivos de establecimientos educacionales. Espero que esta reflexión sea de utilidad y permita conocer, compartir y construir espacios para nuestro bienestar como personas y profesionales.

Cuando pienso en el autocuidado y la salud mental, recuerdo siempre frases como: *“los profesores no tenemos las herramientas para fortalecer la salud mental de nuestros estudiantes”, “los profesores estamos para enseñar y entregar conocimientos”, “los profesores no somos psicólogos”, “¿quién cuida de nosotros si nosotros debemos cuidar a nuestros estudiantes y sus familias?”...* Declaraciones como estas se repetían en mi experiencia cuando enfrentaba a grupos de docentes con quienes debía implementar espacios formativos, reflexivos, de orientación u otros; y por supuesto que se acentuaron durante los años de pandemia por COVID-19, período que nos limitó el contacto presencial directo y el diálogo frente a frente, aumentando aún más los índices negativos de una salud mental que requiere de atención prioritaria en nuestro país. Pero más allá de pensar en la queja que evidencian estas frases, comencé a pensar en el trasfondo de ellas. Es sabido que los docentes tienen altas cargas de trabajo debido a la naturaleza de su labor, y por lo tanto debemos necesariamente ir más allá del discurso que oímos, e indagar qué sentido tienen estas frases, qué otras motivaciones o desmotivaciones tienen incorporadas, de dónde vienen y qué incidencia tienen, no solo en el diario vivir, sino también en el desempeño de nuestras funciones en un establecimiento educacional.

En esta reflexión y escucha activa de lo que podía recoger de la experiencia docente, fui descubriendo que estas preocupaciones poseen un argumento que va más allá de lo simplemente declarativo, que tienen múltiples variables asociadas y que evidencian una caren-

cia en la formación y competencias que poseen los profesores. En este escenario, es un hecho conocido que los docentes no reciben formación en aspectos vinculados al desarrollo socioemocional, y menos a la salud mental y el autocuidado en su formación de pregrado. Las herramientas que desarrollan para abordar su propia salud mental son muy escasas y en general responden a acciones que desarrollaron como parte de su proceso educativo escolar, ya sea con profesores y/o familias que los apoyaron, así como acciones de autoformación y/o búsqueda personal de alternativas, lo que ha resultado en competencias dispares entre profesionales; en donde algunos funcionan relativamente bien y enfrentan de manera satisfactoria los desafíos, otros requieren de apoyo constante por parte de compañeros y equipos directivos y de convivencia, y unos más solo sobreviven, en un ambiente que sienten adverso, complejo y agobiante, con la presencia de conflictos y climas tóxicos, en los que se perciben incapaces de abordar y/o gestionar de manera saludable los desafíos propios de su labor. En este sentido, la formación docente incluye escasos espacios de educación emocional en sus mallas curriculares, que son justamente aquellas herramientas que se requieren para lograr un autocuidado pertinente al rol profesional y competencias para fortalecer la salud mental.

Lo anterior, es reforzado por lo que nos refiere la literatura al respecto, que indica que el primer destinatario de la educación emocional es el profesorado, por dos razones fundamentales; por una parte, los docentes necesitan competencias emocionales para el ejercicio de su profesión y por otra, para poder contribuir al desarrollo de las competencias emocionales en sus estudiantes. Entonces, en el marco del autocuidado y la salud mental, la educación emocional se constituye como un pilar a desarrollar y fortalecer. (Bisquerra, 2000).

En este contexto, y más allá de lo que puede aportar la formación de pregrado, los profesionales se ven enfrentados al desafío de conocer, reforzar y trabajar en su desarrollo personal como una manera de compensar su formación en este ámbito, y en esta breve reflexión, me permitiré compartir algunas ideas, propuestas y acciones que pueden ser de utilidad, que se pueden desarrollar durante la trayectoria personal y académica, como un apoyo para abordar tan delicada área. Estas ideas, provienen de mi experiencia y también de

lo que proponen algunos teóricos sobre el tema, transitando entre dos niveles, uno personal y otro organizacional. Les invito a tomar mis propuestas como el inicio de un proceso que es personal en primera instancia, que comparto con mucho afecto, y que puede ser compartido con quienes estimemos necesario; nuestros seres queridos, compañeros de trabajo, equipos de trabajo, estudiantes, entre otros, pero siempre con la convicción de que para poder transmitir debemos trabajar primero en nosotros mismos.

Entonces, para comenzar este viaje, te invito a mirar la rueda de las emociones que se presenta a continuación e intenta identificar aquellas que sientes en momentos específicos, completando la tabla que se encuentra al lado derecho de la rueda:

Eventos de la vida	Emoción que me domina
Ir a estudiar	
Ir a mi trabajo	
Tomar locomoción colectiva	
Ir de fiesta con amigos/as	
Reuniones de trabajo	
Enfermedades personales	
Cansancio / agotamiento	
Fallecimiento de un ser querido	
Enfrentar algo nuevo o desconocido	
Cambio de casa	
Otros	

En primer lugar, una frase que puede sentirse reiterativa, es que *el docente requiere estar bien, mental y físicamente, para poder enfrentar a los estudiantes en el desarrollo de sus clases*. La evidencia científica nos muestra que, si un docente se encuentra agobiado, enfermo físicamente o interferido emocionalmente, sin lugar a dudas va a incidir negativamente en el clima que propicia y en el vínculo que establece con los niños y niñas en su sala de clases, ya que uno de los elementos esenciales de ser docentes es el vínculo que se desarrolla con los estudiantes (Mineduc, 2020). Por lo tanto, una primera sugerencia que puedo mencionar es, que los docentes necesitan estar atentos a sus propios estados emocionales, a sus ritmos y necesidades de contención, a trabajar en su autoconocimiento, ya que nuestros estudiantes van a percibir cuando nos encontremos tristes, desanimados, desmotivados e incluso enojados, y van a responder a ello de diferentes formas; ya sea a través de conflictos,

discusiones, irritabilidad, falta de atención a la clase, entre otras. Este mecanismo tiene relación con el funcionamiento cerebral de niños y niñas, que tiene un complejo módulo neuronal llamado “*neuronas en espejo*”, que decodifican las reacciones emocionales en el otro (en este caso adulto significativo), despertando en su propio sistema límbico idénticas emociones de manera automática. (Céspedes, 2013).

Una vez que reconocemos nuestras necesidades, es nuestro deber como personas autónomas *buscar alternativas de solución, y en los casos que se requiera buscar apoyo o ayuda profesional para abordar estas dificultades*. Cuando observamos que no nos estamos sintiendo bien, que nuestras emociones negativas nos desbordan o que no tenemos las suficientes herramientas para procurarnos bienestar a nosotros mismos, necesitamos recurrir a fuentes de apoyo, personales y/o profesionales. Desde las aportaciones de las neurociencias, hoy sabemos que nuestras emociones activan reacciones fisiológicas, sobre todo en aspectos relacionados a la salud mental, por ejemplo, las emociones de agobio y cansancio tienen influencia en una baja en la serotonina, relacionada con estados depresivos y por tanto en el bienestar general de las personas. Es así que, si nos sentimos desanimados y actuamos acorde a ello, nuestro organismo disminuye la producción de serotonina y otros neurotransmisores del bienestar, comenzamos a sentirnos depresivos, perdemos el interés por desarrollar actividades que antes nos hacían sentir placer, caemos en un accionar por compromiso y no por motivación, lo que provoca que nos vayamos desencantando con nuestra profesión y vocación. Por esta razón, estar atentos y buscar ayuda es una prioridad en nuestro desempeño profesional y en la vida en general.

En la misma línea, y como una forma de compensar los momentos en que nos sentimos desanimados o desmotivados, *es indispensable contar con espacios de ocio*. Estos espacios son absolutamente necesarios, ya que nos permiten encontrar un espacio para canalizar emociones que nos agobian y nos facilita la reflexión interna. Necesitamos momentos en los que no realicemos actividades vinculadas a nuestro desempeño profesional, como descansar, tomarnos un tiempo para pensar, no llevar a cabo acciones que sean parte de nuestros compromisos, ya que en estos momentos muchas veces

aflora la creatividad, la energía para pensar en diferentes opciones de intervención, la energía para trabajar ese desafío del aula que nos tenía preocupados, la alternativa para abordar ciertas dificultades o desafíos que se nos presentan con nuestros estudiantes. Estos momentos no requieren ser extensos, con unos minutos al día de desconexión podemos lograr el objetivo.

A continuación, te invito a identificar cuáles son las actividades de ocio que te permites realizar. En este espacio puedes describir con palabras o realizar dibujos, expresándote de la manera que más te acomode:



Asimismo, el docente *necesita desarrollar habilidades y actividades que sean de su agrado*. Todos los seres humanos necesitamos desarrollar alguna actividad que sea de nuestro interés, que nos permita ser nosotros mismos, y a su vez resguardar y cuidar de ellos, por ejemplo, una lectura que nos apasione y no tenga relación con nuestro quehacer, un *hobbie* que nos movilice a la creatividad, que nos permita un breve escape al ajetreo del día a día. En este sentido, descubrir aquello que nos apasiona más allá de nuestra vocación, como el desarrollo de otras habilidades; escribir, pintar, escuchar buena música, bailar, practicar algún

deporte, disfrutar de distintas expresiones del arte, conocer lugares nuevos, compartir con las personas que amamos, puede transformarse en un salvavidas que nos acoge y nos contiene cuando estamos desbordados, ya que nos entrega calma y disfrute, permitiendo que nuestro organismo produzca los neurotransmisores que necesitamos en esos momentos, serotonina y oxitocina, que son totalmente necesarios para el bienestar y la calma.

Sumado a lo anterior, el docente *necesita aprender a meditar y encontrar espacios de calma de manera autónoma*. Este es un desafío mayor, pues nos invita a fortalecer nuestra capacidad de conectar con nuestra esencia, con aquello que nos motiva y nos hace seguir dan-

do lo mejor de cada uno en lo que hacemos. En este sentido, la búsqueda de herramientas para aprender a relajarnos puede ser parte de nuestros planes de apoyo dentro de un establecimiento educacional, conformar pequeños equipos que aporten en esta línea y contribuyan al bienestar y adquisición de herramientas para todas y todos. En esta línea, los aportes de la relajación y el *mindfulness educativo* pueden ser grandes aliados al momento de definir planes y actividades.

Por otra parte, y en el ámbito organizacional, el docente *necesita espacios de diálogo para expresar lo que siente*. En este sentido, es fundamental valorar, cuidar y exigir en nuestro lugar de trabajo, la existencia de momentos reflexivos en los que podamos compartir nuestras prácticas, preocupaciones y vivencias dentro de la labor que desarrollamos, que nos permitan construir una comunidad educativa en donde se prioriza el bienestar de todos sus integrantes para el buen funcionamiento. Solo de esta forma podemos avanzar en una gestión que considere el desarrollo integral de los estudiantes, ya que como mencioné anteriormente, lo que sienten, vivencian y le ocurre a los docentes y todos los adultos de una comunidad educativa, va a tener importantes incidencias en los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes.

Volviendo nuevamente al ámbito personal, el docente *necesita fortalecer y cuidar sus relaciones interpersonales*. Todas las personas, necesitamos cultivar relaciones de calidad con quienes nos rodean; fortalecer lazos de amistad, de compañerismo en el trabajo, de vínculos positivos con los estudiantes, con los apoderados. Para el logro de ello es prioritario tener una actitud de agradecimiento por todo lo que hemos recibido de los demás. En este sentido, un ejercicio que nos ayuda a no olvidar esta consigna, es dedicar unos cinco minutos cada día para agradecer lo que se nos ha dado, lo que hemos recibido de otras personas; un gesto, una palabra de aliento, un reconocimiento social por parte de nuestros superiores, un saludo de un estudiante, un gesto de un apoderado, la escucha de un compañero de trabajo, entre tantas otras. De esta manera, cuidamos aquello que nos sostiene socialmente y sentiremos que en caso de necesitar contención tendremos la opción de recurrir a quienes nos rodean.



Otro aprendizaje que he tomado desde mi experiencia es que *mis pensamientos y mis acciones determinan cómo me siento y mis reacciones*. Cada día, al ir hacia nuestros espacios educativos o al desempeño de nuestro rol profesional, tomamos una decisión, y esta es, cómo voy a enfrentar este día, desde mi an-

gustia y la queja, o desde mi entusiasmo por querer aportar, estar conectado con mi cuerpo y mis estados emocionales. Mi bienestar y mi actitud siempre van a marcar una diferencia entre lo que me pasa y lo que quiero lograr. Por esta razón, cuando me dirijo al cumplimiento de mis objetivos diarios elijo, y necesito ser consciente de esa elección, nadie tiene el poder de influir en cómo me siento y en cómo enfrento mis desafíos, soy el único responsable de ellos y debo actuar en consecuencia. Si tuve alguna dificultad el día anterior o durante la mañana, tengo que decidir si esto afectará mi día completo, o soy capaz de visualizarlo como una oportunidad para mejorar mi actitud. Desde el punto de vista de las neurociencias, una actitud positiva tiene el poder de incidir en los demás y en los climas que propicio dentro de mi sala de clases, puedo hacer que mis estudiantes aprendan y se sientan contenidos, llegando al corazón de cada uno de ellos, o puedo promover un clima de inseguridad, afectando la capacidad y las habilidades de mis estudiantes para enfrentar el desafío del aprendizaje. Tengo el poder de generar un clima y unas relaciones positivas o no. Y esta es la clave, *YO DECIDO*, si voy a disponerme de forma positiva o no.

Por último, *el docente necesita desarrollar su labor en ambientes emocionalmente saludables*. Para esto, necesitamos no solo promover sino también proponer y exigir en nuestros espacios laborales, que las relaciones interpersonales y el trabajo sean desarrollados en ambientes que nos generen la sensación de seguridad, de pertenencia, de sentir que estamos todos y todas trabajando por un mismo objetivo, en armonía emocional entre los adultos, para luego transmitir esa armonía a los estudiantes.

En este punto se torna imprescindible reflexionar sobre aquello que está dentro de nuestro control y aquello que no podemos controlar, es decir, diferenciar entre lo que puedo manejar y decidir respecto a ello, frente a aquello que depende de las decisiones de otros. En el ámbito organizacional, en ocasiones no tenemos la posibilidad de tomar las decisiones, pero sí podemos tener influencia en ellas, a través de la escucha activa, la presentación de propuestas para fortalecer los espacios laborales. En este sentido, mi invitación es a que seamos propositivos y no decaer en el intento, aunque se nos presenten algunas barreras u obstáculos.

Para cerrar esta breve reflexión, quisiera compartir las palabras del Psicólogo Martín Seligman, desde la Psicología Positiva; *el bienestar es un estado en que las personas logran su florecimiento u óptimo desarrollo y nos recalca que los factores claves para lograrlo son el aumento de las emociones positivas, el cultivo de relaciones sanas y significativas, el abocarse a un propósito o sentido de vida, el desarrollo de las propias fortalezas en actividades intrínsecamente satisfactorias, el poder tener un sentido de competencia o autoeficacia en los ámbitos que nos importan y el cuidado de la salud física y mental: todos factores que podemos cultivar, trabajar y sobre los que podemos tomar decisiones sanas y responsables*. Estas palabras resumen en gran medida lo que he querido transmitir en este relato, somos responsables de nuestro bienestar y estamos preparados para tomar las mejores decisiones en este ámbito, solo debemos tener la convicción de que contamos con los recursos personales, con la motivación y vocación por educar, propiciando vínculos positivos con nosotros mismos, con nuestros estudiantes y con quienes nos rodean.

Deseo de todo corazón que esta aventura de educar se transforme en un espacio de crecimiento y aportes no solo a la formación de niños, niñas y jóvenes, sino que también hacia uno mismo.

Con mucho cariño y sincero agradecimiento a todos los docentes que me han enseñado a amar la educación.

Marcia Pereira Villagra

Encargada de Formación Integral
Servicio Local de Educación Pública Barrancas

Referencias Bibliográficas

- Bisquerra, R. (2009). Capítulo 7: “La educación emocional”. *Psicopedagogía de las emociones*.
- Céspedes, A. (2013). “*Educación las Emociones: Educación para la Vida*”.
- Mineduc (2020). *Claves para el Bienestar: Bitácora para el Autocuidado Docente*.
- Mineduc (2023). *Manual Bienestar y Salud Laboral de los Equipos Educativos*.

Proyecto de Vida e Identidad

Carta 3 - Desafíos de mi nueva vida laboral: Retos de una profesora principiante

Cuando comencé a estudiar pedagogía tuve que tomar la difícil decisión de dejar mi región de origen en donde está toda mi familia y amigos para mudarme a Santiago y poder asistir a una buena universidad.

Cuando llegó el momento de ingresar a trabajar tomé la decisión de quedarme en esta ciudad ya que me habían ofrecido un trabajo que se acomodaba a mis expectativas, por lo cual, además, de ingresar a un nuevo trabajo (mi primer trabajo como docente), también comencé a vivir sola y dejé de viajar tan seguido a ver a mi familia, esto para mí no fue un problema ya que siempre me he considerado independiente, pero me di cuenta que, pasé de una vida universitaria ocupada y desafiante a una vida laboral que lo era aún más.

Los desafíos de mi nueva vida laboral en un principio sentí que no eran muy diferentes a los que estaba acostumbrada, hasta un día en el cual cité a una apoderada para conversar sobre el comportamiento y rendimiento de su hijo.

Sin darme cuenta, una reunión para informar de rendimiento y mal comportamiento, se convirtió en una serie de comentarios sobre mí persona, en donde se me cuestionó si realmente había salido de la universidad, porque me veía demasiado joven, donde en ningún momento hubo vinculación entre mi ejercicio de la docencia y lo que se me estaba cuestionando. Mirando hacia atrás me doy cuenta de que esta apoderada en un momento dejó de hablar sobre su hijo y pasó la conversación a un cuestionamiento de mí como persona, no como docente.

La inexperiencia me hizo sentir que debía estar ahí sentada escuchando cosas que hoy sé que no debería.

Finalmente logré que esta apoderada comprendiera cuál era el problema y que se tranquilizara, en cuanto a mi rol de docente cumplí con lo que se esperaba, el problema vino después cuando me di cuenta de que solo me preocupé de la profesora y no de la persona, esto no ocurrió inmediatamente, sino que otro día en reunión de apoderados cuando nuevamente esta apoderada cuestiona mi edad.

Terminada esta reunión de apoderados, en donde me sentí menos como persona solo por ser joven, busqué apoyo dentro de mi establecimiento, si bien relatar mi vivencia a otra persona me ayudó, las palabras que encontré solo estaban relacionadas a que actúe bien frente a la situación, no a como me sentía o simplemente cómo me afectó esto como persona.

El círculo eres tú, entonces dibuja líneas que se extiendan desde el círculo, cada línea representará a una persona o cosa importante en tu vida (familia, amigos, hobbies, estudios, trabajo, entre otros). En cada línea, escribe el nombre o una palabra clave, junto con sticker que puedas pegar como detalles para complementar cada elemento.



Observa tu esquema y responde las siguientes preguntas:

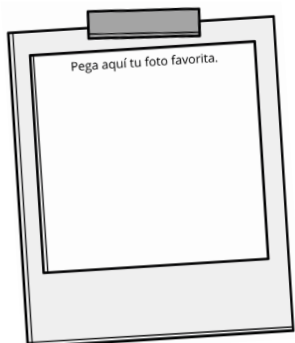
- 1.¿Quiénes son las personas que más te apoyan?
- 2.¿Qué actividades te hacen sentir feliz y realizado?
- 3.¿Cuáles son tus mayores fortalezas y debilidades?
- 4.¿Qué sueños y aspiraciones tienes para tu futuro?

Lo primero que pensé al salir de la oficina de convivencia escolar fue en mi papá, tenía 24 años, pero pensé en la persona que siempre ha estado para consolarme. Hoy entiendo que esto es porque lo que necesitaba en ese momento no era validación sobre mi actuar o mi ejercicio de la docencia, lo que realmente necesitaba era contención emocional y la persona que toda mi vida me la había brindado se encontraba a más de 100 kilómetros de distancia de mí, así que, decidí aguantar el dolor y seguir.

Elegí contarte esta historia sobre muchas otras que he vivido a lo largo de mis primeros años como docente ya que en el taller de autocuidado y salud mental fue en donde por fin encontré respuestas a lo que estaba sintiendo.

De pronto me vi inmersa en un sistema que no para, en donde se da una tarea y se cumple sin reflexionar, sin descansar, llegue a sentir que hasta el día de este taller jamás me había parado a respirar y pensar cómo estoy. Estaba tan centrada en ser la docente, la persona que no puede flaquear, que olvide que soy una persona que siente y que puede romperse.

Fue en este taller que finalmente pude reflexionar no solo sobre la importancia de cuidar de mí como persona, sino que también sobre cuál es mi red de apoyo, mientras nos preguntaron: ¿qué hacíamos para desconectarnos? Mi respuesta fue jugar videojuegos con mis amigos, cuando consultaron sobre el lugar que nos generaba paz yo pensé en el local de comida al que vamos luego de un día feo, analizando mis respuestas vino a mí un momento que había olvidado, cuando ocurrió todo esto con la apoderada yo quería contarle a mi papá, pero decidí no hacerlo porque lo iba a preocupar y estaba lejos, pero a quien sí le dije fue a mis amigos que estaban cerca.



Aquí recordé lo que ocurrió, cuando venía llegando a mi casa le envié un mensaje a una amiga, el mensaje solo decía que una apoderada me trató mal, y 7 minutos después ella estaba afuera de mi casa con un helado y un abrazo para mí. Ella me dio la contención que necesitaba en ese momento y con el taller identifiqué y comprendí que mi red de

apoyo había cambiado, sé que mi familia sigue estando ahí para mí, pero luego de ese día soy más consciente de que mis amigos también lo están y están más cerca. Mi red de apoyo era mucho más grande de lo que creía y conocerla me ha hecho acudir a ella cuando lo necesito.

Puede sonar simple, pero algo así, en donde me detuve a pensar, a cuestionar sobre qué hacía para lidiar con el estrés, es algo que sola no hubiera logrado o me hubiera costado muchos años más descifrar, en los talleres encontré el espacio que necesitaba para detenerme y pensar sobre los problemas que estaba teniendo, los desafíos que enfrentaba, qué herramientas tenía para sobrellevarlos y sobre todo me enseñó que no estoy sola.

No importa qué tan independientes creas ser o seas, siempre necesitarás a alguien que te apoye porque ser docente en Chile es difícil, pero es menos difícil si estas acompañado, si no olvidas que debes cuidar de ti y constantemente reflexionas no solamente sobre tus prácticas pedagógicas, sino que también sobre cómo te estas sintiendo, sobre cómo ser profesor afecta en tu vida y proyectos, porque algo que aprendí es que la yo profesora y la yo persona somos la misma y para que una esté bien ambas deben estarlo.

Ester Badilla Guzmán

Profesora de Estado en Matemática y Computación



Carta 4 - Manteniendo proyectos vigentes que creen en los estudiantes: Relato de una docente en Colombia.

Querida Ester,

Agradezco poder leer tus líneas, pues aunque no nos hayamos visto, se recrea en la mente gracias a la magia de la escritura, las escenas descritas, además de ser testiga tantas veces, de lo que narras, es suficiente para no solo imaginarlas, sino para a la vez sentir las, saber a qué huelen, escuchar el latir de tu corazón, y esa sensación de vacío que aparece desde la garganta y recorre el cuerpo hasta los pies, un desaliento que a veces inmoviliza, inhibe las palabras adecuadas y nos hace seres indefensos e incomprensidos ante el mar de exigencias que la sociedad nos hace a los maestros.

Empiezo por tu final, “...*porque ser docente en Chile es difícil*” y también aquí en Colombia, en su ruralidad y en medio de sus complejidades sociales, ser docente siempre será una tarea cargada de una inmensa responsabilidad, que a veces nos desborda, algunas veces lleva a claudicar con nuestros sueños, nuestros grandes y loables propósitos, es un océano de posibilidades que nos ahogan, es una tarea que en la mayoría de las veces se hace en solitario, es una labor que nos sume en ocasiones en estados en los que nos sentimos indefensos ante las realidades que afrontamos frente a nuestras propios escenarios personales y familiares.

Si bien algunas experiencias de nuestra práctica pedagógica no son las más alentadoras, y pudieron haber ocasionado una que otra desilusión frente a todo el esfuerzo y esperanzas fundadas en el proceso de formación que recibimos, poco a poco vamos consolidando nuestra imagen como maestro, como formadores, como investigadores, como guías en la construcción de conocimiento, como acompañantes de cada uno de aquellos seres que nos circundan día a día, cuyos proyectos de vida carecen a veces de norte, y esperan una palabra, un gesto, una aprobación que les permita seguir con determinación a la consecución de sus sueños. Sus proyectos de vida hacen parte también de nuestros proyectos.

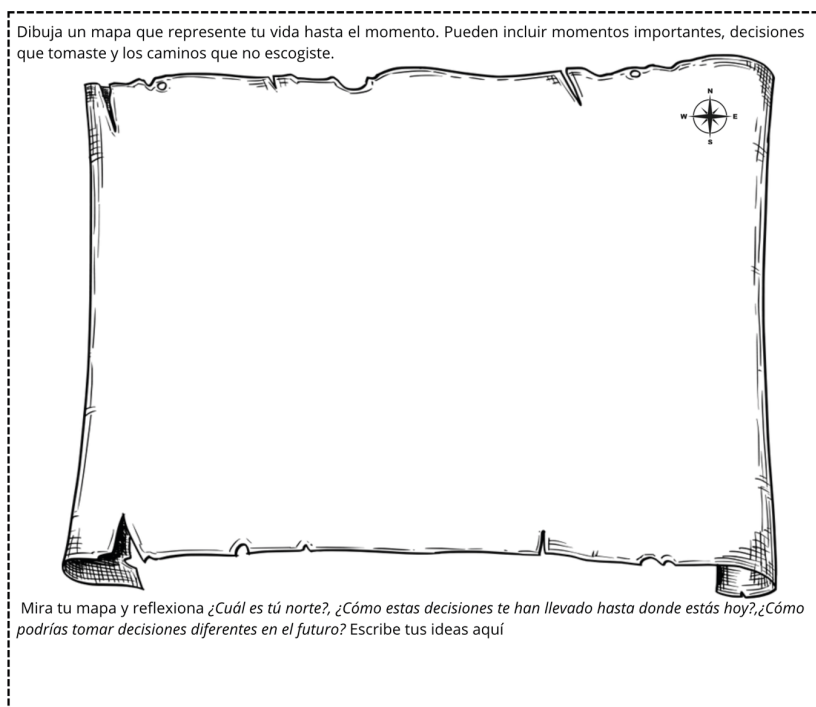
Paso a paso, nos vamos convenciendo de que ese pequeño cartón que tomamos en nuestras manos en una ceremonia de gradua-

ción, solo nos dio el permiso para empezar a aprender mientras padecíamos, cada día nos enseña que con paciencia este arte que se hace en uno mismo duele, mientras se esculpe en cada rincón del alma la figura de un maestro, de una maestra, esto de ser maestra, de querer serlo, es más que una profesión, es un estilo de vida, somos maestros en todo momento y en cada espacio. Ser un maestro faro, brújula, un maestro que como punto de referencia ilumine a sus estudiantes el camino que decide elegir, e incluso ayudarlos a elegirlo, acompañarlos en sus inicios para que así puedan tener fuerzas que los ayude en su proceso.

A lo largo de nuestros días entre algarabía, timbres, pupitres, innumerables trozos de papel, mucho por hacer, proyectos empezados, regaños, consejos, marchas por las calles: algunas veces con la rabia que enérgicos nos ha llevado a enarbolar la frase de Paulo Freire *“El maestro en las calles también está enseñando”*, y otras veces levantados los brazos con gritos de esperanza cuando vemos un mejor porvenir; reproches, alegrías y tristezas, desilusiones y esperanzas, clases virtuales inexistentes, WhatsApp llenos de mensajes de cariño, de dudas, de reproches, reclamos o simplemente de saludos, debemos interiorizar con fuerza la coherencia como base para nuestra labor. La coherencia debe ser la base para el actuar de todo maestro, solo la coherencia otorga la verdadera autoridad, tanto en el actuar como en el saber, somos maestros mientras enseñamos, pero también mientras nuestros esfuerzos se concentran en nuestro propio proceso de aprendizaje, de construcción de conocimiento, de vivir una vida sana emocionalmente, regulada, que no ofrezcamos agotamiento y cansancio con lo que hacemos.

Acompañamos a nuestros estudiantes, pero no debemos perder el norte de nuestros propios proyectos, debemos mantener proyectos vigentes, necesitamos que nuestros estudiantes crean en nosotros, pero cada uno de nosotros, más que nadie, debemos creer en nuestros estudiantes, confiar en que pese a su negativa propia de la juventud, ellos podrán alcanzar grandes metas, cuando nuestra queja es la poca valoración que la sociedad en general tiene de nuestra labor, pensar qué tanto la valoramos nosotros mismos, y a todos los que hacen parte de ella. Por eso es tan importante, una figura de maestro como puente o escalera, que interpretemos nuestro saber específico como una forma de traducir sus enseñanzas acorde a las

necesidades de nuestros estudiantes, con sencillez y acercándonos a sus palabras.



Todo lo anterior se va haciendo inconsciente en el actuar diario, y que si bien el conocimiento disciplinar del maestro es sumamente importante, cobra mayor importancia cuando éste no se antepone al cultivo de la figura del maestro, cuando se logra primero impregnar el espacio de nosotros mismos, de nuestro amor por lo que hacemos, de amor por lo que somos, de espacios que nos hacen sentir bien, que nos representan, que nos permiten no solo la autoestima sino amar a quienes están a nuestro alrededor y cuando esos chicos, se sienten amados, es solo así cuando sus mentes se abren a lo que llevamos para ellos, a lo que transformamos, pues no transmitimos conocimientos, transformamos la historia del conocimiento, de tal forma que conociéndolos como los conocemos, llevemos lo necesario para que ellos se adentren en el encanto del saber, ayudándolos a descubrir así los elementos que movilizan sus pensamientos.

Ser maestro no es algo que se aprenda, es una labor que se va apoderando de nosotros, que nos va transformando, es la suma de innumerables circunstancias, lugares y personas que nos habitan y que se van reflejando en nuestro estilo, en nuestras palabras, en nuestra forma de vida.

De mi saber específico y mi formación como investigadora, he aprendido que no existe un método único que podamos transmitir para ser “un buen docente”, solo podemos transformar realidades, cuando inmersos en dichas realidades, permitimos que estas también nos transforme, solo podemos avanzar en la medida que podamos comprender que nuestra formación no está acabada, que siempre habrán nuevas ideas, nuevos acontecimientos que nos empujan a deconstruir para luego construir por medio de la experiencia, un nuevo conocimiento, esto supone una mirada crítica a lo que hacemos y somos, somos seres inacabados.

En este punto quisiera compartir contigo algunos pensamientos que he vuelto parte de mi diario vivir, hallados en pensamiento de otros que han cobrado significado en relación con lo que hago y vivo: *“por lo tanto, a cada progreso, se nos hace más odioso el hombre que fuimos, el animal que vamos matando en nosotros. (...) la vida moral consiste en odiar al que fuimos y amar al que seremos”* Fernando González. El remordimiento. Me atrevería solo a mencionar que no necesariamente debemos odiar a ese ser maestro que vamos dejando atrás, mirarlo tal vez con compasión, pero entender que todo este proceso tiene que servirnos para que podamos amar aún más a ese maestro que seremos, porque finalmente no podemos eliminar lo que ya fuimos, pues hace parte de lo que somos.

Y como te expresaba, en esta labor no hay métodos, todo depende de nuestros contextos, de los espacios que habitamos, de lo que buscamos, de lo que somos y los que son a nuestro alrededor, de nuestras búsquedas y de nuestros vacíos.

Quisiera terminar estas líneas, con la idea de una educación que supone preparar y prepararnos, como la madre que piensa en qué cocinarle a sus hijos, que prepararles para colocar en sus mesas, pensando en sus futuros, en lo que los haga más fuertes y sanos, quiero compartir contigo este fragmento: *“Enseñar querrá decir poner sobre la mesa, exponer el mundo, soltándolo para que otros, los nuevos, hagan otra cosa*

con él, se supone que mejorándolo, haciéndolo más justo, más igualitario, más público todavía. La expresión “poner la mesa” también ayuda a separar sin esfuerzos las prácticas generosas y mezquinas de los contenidos en exposición: ¿qué pondremos sobre la mesa para que otros puedan tomar decisiones sobre su propia vida?” Pedagogía de las diferencias. Carlos Skliar

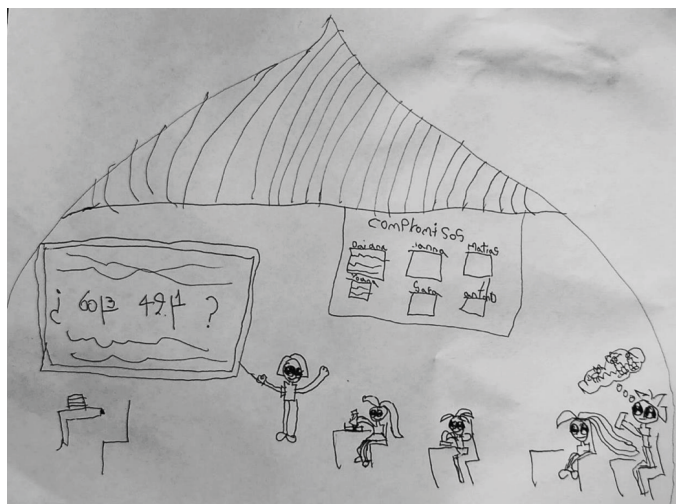
Por último Ester, no te imaginas querida, la gran emoción que me dio leer tu nombre, el mismo que mi mamá izó durante su existencia, hace poco partió hacia lo desconocido, y aparecen tus palabras y tu nombre como pequeños indicios de su eterno acompañar como madre en lo que queda mi propia existencia. Quisiera compartirte esta foto:



Ella es Anatolia Acevedo, la madre de mi madre Esther Suárez, ella fue maestra de escuela, en las montañas de Antioquia, en Colombia, en un municipio llamado Ebéjico, rodeado de escarpados caminos que conducen a alguna parte, pero que un paso en falso te aproximaría a un precipicio. Todo esto cobra infinitud de significados para mí, una abuela que no conocí, pero de la cual me hice una gran historia en mi cabeza, a la que tal vez le deba mi gusto por enseñar, una mujer que enseñó a otras mujeres y hombres campesinos a leer,

a escribir y a rezar, a tejer, a cocer, remendar y cocinar. Una mujer que pese a haber recibido en su época algo de libertad por medio de la educación, no pudo salirse totalmente de los designios que conllevaban a la mujer a olvidarse de su propia formación, debido a su labor de ser madre de 10 hijos, entre ellos mi madre, quien irónicamente nunca pudo ir a la escuela y menos a la universidad, quien como tantas mujeres latinoamericanas, terminan sumidas en sus labores domésticas, sin poder gritar lo que piensan y conocen.

Te hablo de esa imagen, por esa imagen que me recreé de tu padre a 100km de distancia de ti, tal vez sintiéndose el padre más orgulloso, al saber que tiene una hija que es maestra, te abrazo desde mucho más de 100km de distancia, y deseo que puedas construir en ti, la maestra que mejor consideres, la que más necesita tu alrededor, la que más ames, a todos nos ha pasado, la incredulidad que representa nuestra inexperiencia, pero todo esto será parte de la gran maestra que llegarás a ser, querida Ester.



Y ésta soy yo, según mi hija Eloísa, a quién le pedí que me dibujara, no lo pudo haber hecho mejor, y en el mejor de los escenarios.

Yaneth Liliana Giraldo Suárez

Profesora de catedra, Universidad de Antioquia, Medellín Colombia.

Pide a tres familiares y/o amigos que te dibujen y comparte aquí las representaciones que hagan de ti







Autonomía

Carta 5 - Adaptabilidad e innovación en la enseñanza de un profesor principiante

¡Hola! Mi nombre es Eduardo Chirino López, estudiante de último año de Pedagogía en Biología y Química. Aún soy practicante, pero quiero relatarte mi historia y contarte cómo me sentí antes, durante y después del programa de inserción profesional docente.

Ingresé a esta carrera con muchas ganas y una vocación indescriptible en una sola palabra. Tenía un enorme deseo de aprender y poder aportar a las futuras generaciones, tal como algunos docentes me inspiraron a mí. Era el año 2020, yo estaba en la ciudad de Calama, donde nací y me crié, con mi pasaje listo para buscar un lugar donde vivir. Sin embargo, debido a la pandemia -creo que no es necesario contextualizar-, no pude viajar y viví los primeros dos años de mi formación de manera online. No te negaré que fue angustiante, pero también me permitió acercarme más a mi familia.

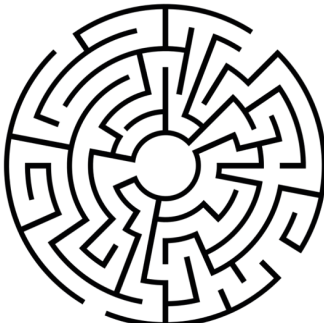
En mi tercer año, finalmente ingresé a la universidad de forma presencial y fue algo muy desafiante. Esto disminuyó mis expectativas sobre la pedagogía; los paros, estar lejos de casa y algunas gestiones de la universidad generaban en mí un vacío que no sentía cuando decidí estudiar esta carrera. Es raro, pero ¿por qué te cuento esto? Para mí, el mundo de las prácticas ha sido muy dinámico. He estado en diferentes colegios, cada uno con su propio mundo, y nunca me he sentido completamente parte de una comunidad educativa. Sin embargo, hay algo que he encontrado en todos estos lugares que ha enriquecido mi formación: nunca he estado solo.

Mi primera experiencia profesional en los colegios fue bastante variada. Encontré contextos muy diversos y necesidades complejas, desde la falta de recursos hasta problemas de disciplina. Recuerdo que, en uno de los colegios, la carencia de materiales básicos era evi-

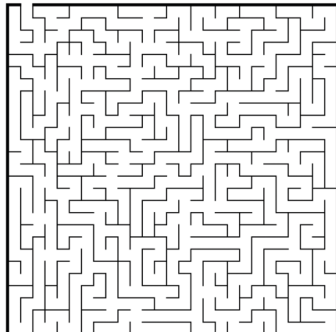
dente. Esto me obligó a ser creativo y a buscar formas alternativas de enseñar, utilizando recursos digitales y experimentos caseros para mantener el interés de los estudiantes. Esta situación me hizo sentir frustrado al principio, pero también me enseñó la importancia de la adaptabilidad y la innovación en la enseñanza.

Diviértete resolviendo estos laberintos titulados "Adaptabilidad" e "Innovación"

"Adaptabilidad"



"Innovación"



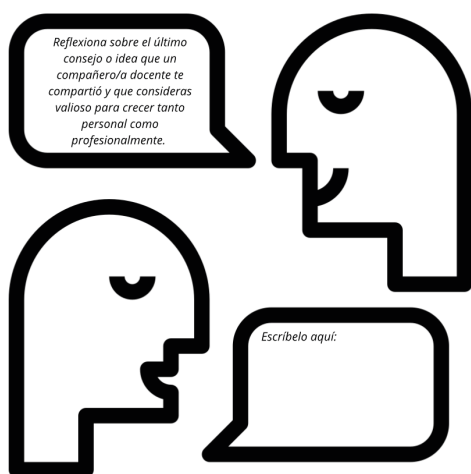
Ahora reflexiona a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué diferencias encontraste entre resolver el laberinto de adaptabilidad y el de innovación?, ¿En qué situaciones del ejercicio profesional de un profesor/a crees que es más importante ser adaptable? ¿Y en cuáles, innovador/a? y ¿Cómo se puede desarrollar ambas habilidades en la vida personal y profesional? Escribe tus ideas fuerza aquí:

Te cuento cómo me sentí mucho antes de ser parte del programa de inserción profesional docente porque fue allí donde me di cuenta de lo importante que es tener una red de apoyo. Si tuviera que definir esas cinco semanas en tres palabras, sería "red de apoyo".

Desde el primer día, cuando me tocó leer una carta similar a la que estás leyendo ahora, me di cuenta de que no estamos solos. Puede que a veces nos sintamos sesgados por quien escribió la carta, como me ocurrió a mí inicialmente, pero luego de analizarla, me di cuenta de que, por mucho que conozcas a personas en el gremio docente, todos compartimos una pasión por enseñar. Esa fue otra de las cosas que experimenté en el curso: por muchas adversidades que enfrentemos día a día en nuestra labor docente, todos compartimos las ganas de seguir haciendo lo que hacemos, ser profesores.

Cada sábado, me levantaba la emoción de saber qué trabajaríamos en el taller, sobre lo que me contarían mis compañeros o lo que tendría que contar yo. Pese al frío, el cansancio y el sueño, me levantaba y emprendía esta bella experiencia. Allí me percaté de lo que llevaba en mi maleta que he armado a lo largo de mi carrera (y no con ropa que es la que armó cuando viajó de Calama a Santiago), sino con herramientas, esperanzas y sueños que mis profesores de la universidad, compañeros, profesores guías y diversos alumnos me han entregado. Debo reconocer que luego de este curso voy con sobrepeso de cosas en mi maleta, lo cual para mí yo en el aeropuerto sería un problema, pero para mí yo profesor no lo es.



Me di cuenta, como te mencioné al inicio, de lo importante que es cargar hasta con las experiencias de nuestros colegas. Cada uno contaba historias y vivencias que permiten obtener nuevas o mejorar herramientas, y te juro que eso ningún libro o paper te lo dice. En una de las sesiones del Programa de Acompañamiento, discutimos

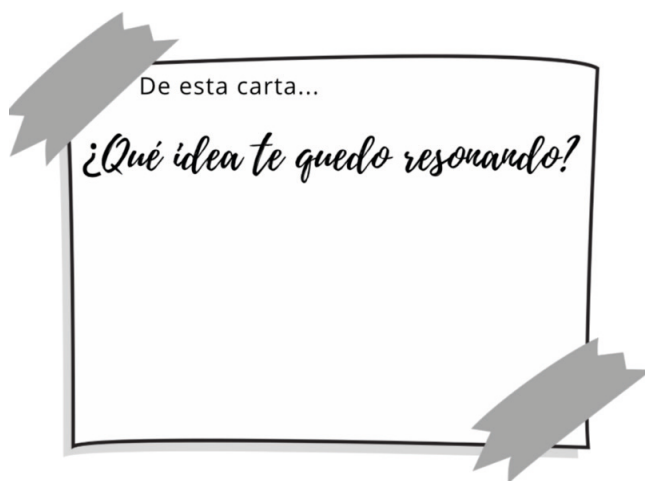
sobre la autonomía. Compartí mi experiencia y escuché las de mis compañeros, lo que me permitió reflexionar sobre mis propios métodos y adaptarlos para ser más efectivo. Estas discusiones fueron cruciales para analizar mis formas de pensar, sentir y actuar frente a los desafíos que enfrentamos como docentes.

Terminando el programa, no he tenido una instancia de práctica en la que pueda poner a prueba todo lo que aprendí, pero sí he podido reflexionar sobre qué mejorar o qué potenciar. Esta reflexión es otra de las cosas que me di cuenta en el programa: muchas veces uno no es capaz de reconocer las buenas herramientas con las que carga, por lo que fue valioso para mí poder darme cuenta de eso en el proceso. Así, cuando me enfrente a situaciones similares, podré creer aún más en mí.

Espero que esta carta te dé una visión más clara de mi recorrido y aprendizajes en el camino de la pedagogía. Recuerda que no estás solo/a/e, tienes que encontrar esa bella red que te acompañará día a día en tus decisiones para desarrollarte en esta noble profesión.

Eduardo Chirino López

Estudiante de último año de Pedagogía en Biología y Química.



Carta 6 - Creando y descreando desde la autonomía: Perspectivas de una investigadora en educación científica.

“Ser barro es muy diferente a ser granito y debería ser tratado de manera diferente. El barro está por todos lados, húmedo, pesado, lodoso y generativo. El barro está bajo los pies. La gente hace huellas en el barro. Como barro, acepto los pies. Acepto el peso. Intento ser solidaria, me gusta ser servicial. Aquellos que me toman por granito dicen que no es así, pero no han estado mirando dónde ponen los pies. Es por eso que la casa está toda sucia y llena de huellas”

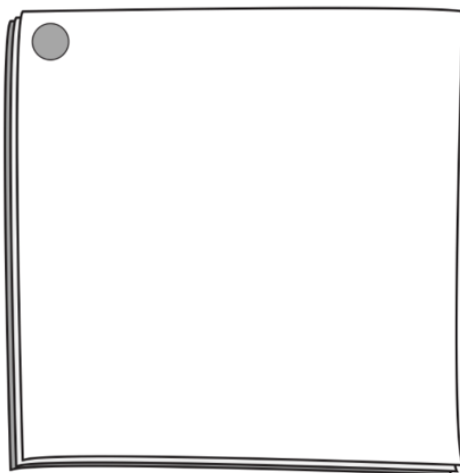
Úrsula Le Guin (2004).

Al escribir esta carta, de eso quiero hablar, de barro, de dejar las cosas marcadas con algo, de dejarse marcar por las cosas que nos educan y nos des-educan. ¿Quizás de eso se trata el ser profe? De afectar y dejarse afectar. De saberse afectada y que afecta.

La primera vez que escuché la palabra autonomía, fue porque mi hermano chico, que en ese entonces tenía 14 años, me regaló el “*Pedagogía de la Autonomía*” de Paulo Freire. Yo tenía casi 16, no tenía idea que quería ser profesora y que años después, el mismo libro me abrazaría en esos días de complejidades educativas. “Yo soy porque tú eres”, me dijo mi hermano e intentó explicarme un poco a qué se refería Freire con eso. Creo que el ser profe es básicamente eso, *ser porque estamos siendo en relación con una Otra, un Otro*. Tanto esa relación como ese Otro, pueden tomar múltiples formas, pero siempre se está siendo con una Otra/Otro. El estar siendo con un Otro u Otra, no es exclusivo al ser profe, sin embargo, se encuentra muy en el centro de nuestras decisiones profesionales. Cuando Freire escribió *Pedagogía de la Autonomía* utilizó muy bien las palabras. *De* la autonomía en vez de *para* la autonomía. No educamos para la autonomía sino *desde* la autonomía, porque solo entendiéndonos autónomos y entendiendo a esos Otros como seres también autónomos, es que realmente educamos: Una pedagogía de la autonomía.

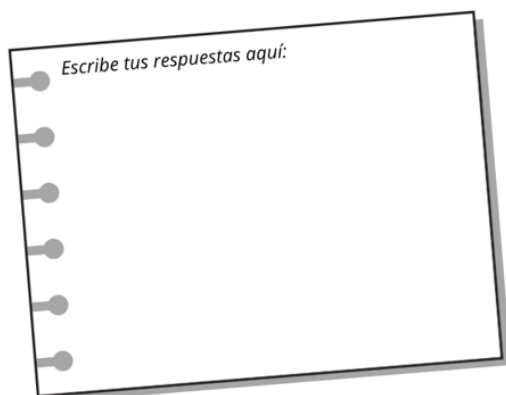
Te invito unos minutos a relajarte, pon música de relajación, respira profundo, cierra los ojos y comienza a imaginar tu aula ideal. Por 3 a 5 minutos, imagina como es tu sala de clases soñada, fíjate en cómo es el espacio físico, qué materiales hay, cómo interactúan tus estudiantes y qué actividades están realizando, entre otros elementos que tu consideres importante.

Ahora, representa tu aula ideal con un dibujo o escrito.



Finalmente, analiza tu creación y responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué elementos de tú aula ideal ya están presentes en tú práctica actual?
- ¿Qué cambios puedes implementar para acercarte a tú aula ideal?
- ¿Qué recursos o apoyos necesitas para llevar a cabo estos cambios?

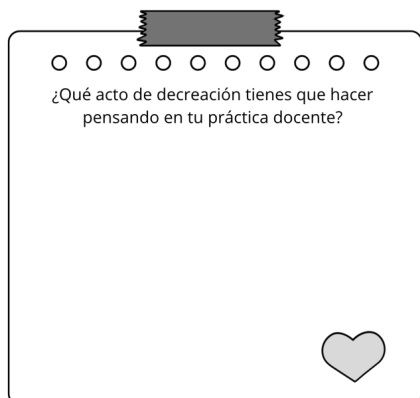


Para quien lea esta carta, eso es lo primero que podría compartir. Nuestra profesión requiere una constante toma de decisiones que requieren ir más allá del yo. Requieren ir más allá del ahora. Ser profe entonces, requiere un pensamiento expansivo. Como dijeron Freire y Faundez (2013), el proceso de ser docente implica un (eterno) proceso de descubrirnos, y “para descubrirnos necesitamos mirarnos en el Otro” (p.41). No podemos tomar decisiones que solo piensen en corto plazo porque nuestras acciones tienen afectos y afectan. Es por ello que entendernos autónomos implica entendernos con otros y otras, como miembros de comunidades, de colectivos, que no solo son aquellos colectivos con quienes tenemos directa relación. El ser docente es expansivo porque va mucho más allá del directo Otro. Cuando educamos pensamos también en el ayer y en el mañana, en el acá y en el allá. El ser profe nunca se es siendo solas/os y en ello radica una de nuestras grandes fortalezas: nuestros espacios colectivos (que son locales, nacionales, global, y atemporales). ¿Por qué muchas y muchos nos sentimos abrazadas por un libro que escribió alguien cuando aún no nacíamos? Precisamente por esa dimensión expansiva del educar. Quizás encontrar ese libro abrazador es una de las tareas del ser docente, para recurrir a ese espacio en momentos necesarios.

Mi primera experiencia como profe formal, fue en un liceo de Valparaíso, INSUCO Valpo. Muchas veces comento que fue también parte de mi formación política que ya traía desde la universidad, desde mi familia, pero que siguió siendo en ese espacio donde me formé como profesora con colegas que ponían todo el amor y la rabia cada día (porque nuestra profesión es una de complejas emociones). Fue aquí que me reencontré con Freire, participando de un espacio colectivo, usualmente reuniéndonos los viernes o sábados, incluso domingos, pensando o leyendo a Freire. Porque esa es una de las características de algunas profesiones como el ser profe, una está pensando en ello todo el día, todos los días (esto no es exclusivo al ser docente en todo caso...). Fue en este colectivo donde comencé a repensar el por qué de mi enseñanza. Tenía la suerte de que muchas del colectivo también eran colegas en el mismo liceo donde hacía clases y entonces mi formación continuaba dentro y fuera del liceo. Recuerdo en una oportunidad un dolor

muy grande en la escuela por situaciones de violencia sistémica que luego se reproducían en las tristezas y frustraciones de nuestros estudiantes. Luego de un evento, una colega me dijo algo muy cierto: esta es la realidad con la que trabajamos, esto es donde ponemos el corazón y esto es el mundo real, *con dolores, con violencias*. El mundo real está compuesto de múltiples mundos, de múltiples formas de estar. La injusticia no le toca a todos y sí a muchos, y es ahí donde el concepto de autonomía cobra un valor gigante. Autonomía no es hacer lo que una quiera y basta, autonomía es hacer aquello que maximiza mejores formas de vivir para nosotras/os en relación con otros. Cualquier intento de presentar autonomía como hacer lo que una quiera y punto, es nada más que un intento liberal de conquistar nuestros corazones para el avance individual: eso no es autonomía.

“Para todos todo...para nosotros nada” es la frase zapatista que mejor describe la idea de autonomía. “Haremos un mundo donde nos quepamos todos...” sigue el mensaje. Esos muchos mundos queremos que vivan bien y no bajo condiciones de tristeza e injusticias y es por ello que nuestra autonomía siempre está asociada a ese avance. Aun cuando como profes no vamos a solucionar todas las injusticias del mundo, sí trabajaremos con ellas y nuestro deber ético es reconocer que existen, y nos van a marcar, como el barro que somos. Y así, como dice Ana Cecilia Dinerstein, “autonomía es el arte de organizar la esperanza” y es donde radica otra de nuestras fortalezas. Como profes, organizamos esperanza desde la educación, desde nuestras perspectivas pedagógicas, desde nuestra lectura curricular, desde cómo entendemos los procesos evaluativos para ser más plenamente humanos. Además, desde el reconocer que la educación también se da en condiciones de dolor, de desesperanza, de violencias. Todas aquellas emociones existen y hay que reconocerlas para hacer algo al respecto. No podemos ni pasarlas por alto ni escapar de ellas: ellas son parte sustancial del ser docente, de educar, de enseñar y de aprender.



Desde hace un tiempo que creo que además de que la profesión docente sea un *acto de creación* también es un *acto de de creación*. De deshacerse de concepciones y tradiciones heredadas que hacen daño como por ejemplo el pensarnos en competencia con colegas, el pensarnos desde la individualidad de nuestras aulas, el reproducir pedagogías ban-

carias que miran a las y los estudiantes desde el déficit, y que posicionan ciertos conocimientos en jerarquías de importancia. Autonomía también se debe aplicar a todo ello. Esos otros con quienes estamos siendo también son otras formas de conocer, otras disciplinas, otros actores. Es en la búsqueda y en la interacción con todos esos otros que nuestra autonomía se hace, se expande, y se organiza la esperanza, siendo barro, no granito, permeándonos de las enseñanzas y desenseñanzas con otras y otros. Ser profe, es siempre estar siendo y deshaciendo al mismo tiempo.

Ser profe es una decisión muy valiente. No por todas las dificultades que presenta en términos gremiales y laborales, eso es parte de muchas de las profesiones en sistemas neoliberalizados y en este mundo capitalista. Ser profe es una decisión muy valiente porque implica pensarse a sí misma constantemente, en la relación con otras y otros, adultos, jóvenes, apoderados, comunidades. Es pensar constantemente el para qué de lo que hacemos y eso implica mucho riesgo y situaciones en las que no encontramos respuestas y nos sentimos perdidas, perdidos. Ser profe en todo caso, también es una decisión muy amorosa. Y no solamente por todo el amor que se crea en los espacios educativos. Ser profe es una decisión muy amorosa porque implica poner atención al mundo, querer que sea mejor desde más allá del yo, y eso es un profundo acto de amor por la vida.

Creo que desde ahí debemos construir educación siempre que es una de las tantas formas de construir sociedad, de construir mundo. No puedo terminar de escribir esta carta en este momento, 16

de octubre, día del profe, sin mencionar cómo sistemas educativos han sido destruidos estos días en Palestina. Probablemente quien lea esto se ha visto afectado, al igual que yo, el ver universidades explotadas, escuelas destruidas, profes que ya no están más con nosotras/os. No es casual que cuando se quiere eliminar algo lo educativo se encuentra en primera fila para ser destruido, porque representa la valentía y el amor que día a día se construye en relaciones con colegas, con estudiantes, con asistentes, con todos quienes arman comunidad.

Sin embargo, la valentía y el amor siempre persisten. Es probable que quien lea esta carta, también haya visto la belleza de estudiantes y profes en Gaza organizándose para armar escuelitas en cualquier parte en espacios destruidos. Y eso no es ajeno a nuestra realidad. Tuvimos en algún momento en Chile escuelas populares en micros, en casitas pequeñas, en iglesias. Porque la valentía y el amor docente siempre prevalece. Porque organizar la esperanza es tarea de cada día, y aunque duela, desespere, siempre está el colectivo.

Quizás en los primeros momentos de ser profe, esa valentía y ese amor a veces se remecen y tiemblen. Y está bien, y es necesario, y va a seguir ocurriendo también cuando lleves 5, 10, 20 años siendo profe. Porque la educación es movimiento, y con ello vienen de vez en cuando temblores, pero somos barro, no granito, y podemos moldearnos muchas veces más, en encuentros y autonomía con otras y otros.

Con cariño solidario, y dispuesta siempre a organizar esperanza, desde montoncitos de barro, sumando.

Betzabé Torres-Olave

Investigadora en Educación Científica
de la Universidad de Leeds, Inglaterra

Referencias bibliográficas

CCRI-CG del EZLN. (1996). *Cuarta declaración de la selva lacandona*.
<http://enlace Zapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion>

racion-de-la-selva-lacandona/ Acceso 16 de Octubre 2024

Dinerstein, A.C. (2015). *The Politics of Autonomy in Latin America*. Palgrave

Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una Pedagogía de la Pregunta*. Siglo veintiuno editores.

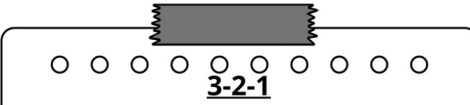
Le Guin, U. (2004). *The Wave in The Mind*. Shambala.

Colaboración

Carta 7 - Reconociendo mi red de apoyo como profesora principiante

Estimados/as colegas

En nuestra práctica docente nosotros cuidamos a nuestros estudiantes, tengamos o no esa intención, lo hacemos en cada uno de los escenarios que creamos para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en cada planificación hecha con tanta dedicación, en cada acto de ternura, cada vez que detenemos la clase para reforzar el respeto, la no violencia ni discriminación en ninguna de sus formas, entre tantas acciones que realizamos diariamente, pero ¿cómo nos cuidamos nosotros mismos? y ¿quiénes nos cuidan?



Desde tú experiencia como profesor/a en formación o docente principiante, escribe:

- **TRES** cosas que has aprendido en la escuela que no te enseñaron en la universidad.
- **DOS** preguntas que te han surgido
- **UN** aspecto que disfrutas de tú profesión

Soy profesora de biología en ejercicio hace un año y medio, una profesora principiante, el breve camino desde mis prácticas docentes de la universidad y mi primer trabajo en un liceo técnico profesional ha sido el desafío más grande de mi vida hasta el momento, el que me ha dado grandes alegrías y profun-

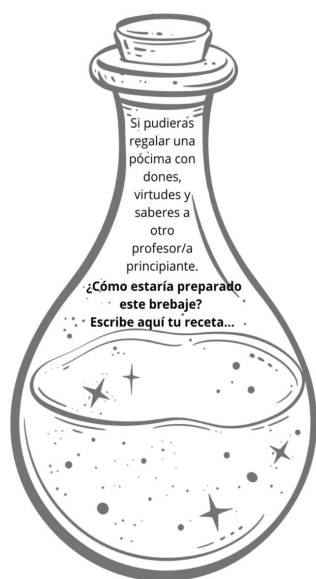
das tristezas. Sin embargo, es la profesión que me encanta porque me entrega cada día la posibilidad de crecimiento personal, que puedo desarrollar gracias a una comunidad educativa y de la colectividad que soy parte.

¿Por qué lo considero el desafío más grande? Debido a que asumí el rol de profesora de Biología y también el rol de profesora jefe de un curso nuevo en el liceo, el 1° medio E, que actualmente es el 2° medio E. Además, a mediados de mi primer año de profesora asumí el rol de profesora guía de estudiantes de pedagogía en práctica. Al iniciar al segundo año, además asumo el rol de profesora de Ciencias para la ciudadanía en el liceo y de profesora voluntaria de un preuniversitario popular. Como comprenderán, estos desafíos, que siempre transformo en oportunidades, ocuparon las 24 horas de mi vida, ya que incluso soñaba con las clases.

En este camino, como profesora principiante, tuve muchas inseguridades y temores porque ahora todas las decisiones pedagógicas eran exclusivamente mías, donde rápidamente tuve que dejar el rol de estudiante de pedagogía para ser la profesora a cargo, ya no existían las dos semanas de observación de aula. Fue ese momento inicial, en el que sentí todas las miradas enjuiciadoras sobre mi desempeño en el trabajo, donde mi autoexigencia y autocrítica me abrumaron, me cuestioné si realmente podía asumir el rol de profesora y fue ahí que realicé un compromiso conmigo misma: ¡no me rendiré!, porque ser profesora es lo que quiero hacer, ¡éste será mi desafío!. Al comienzo me costó mucho, pero ahora disfruto de mi trabajo docente, estoy orgullosa de todo lo que he compartido y realizado, de todo lo que he aprendido y seguiré aprendiendo.

Luego, me enteré del Programa de acompañamiento para la inserción profesional docente de la USACH, gracias a María Joaquina Alarcón, profesora que tuve el honor de guiar en su práctica docente. Me inscribí con la ilusión de aprender de la experiencia de las y los demás colegas y compartir la mía, ya que por la rutina tan acelerada y exigente del Liceo sentía que el tiempo no me alcanzaba para reflexionar sobre mi práctica docente y las situaciones que ocurren en el contexto escolar. Sin embargo, una vez en el Programa, además de reflexionar sobre nuestro quehacer docente, comprendí que las situaciones que viví y las emociones que sentí también las vivieron otros colegas y descubrí la importancia de trabajar activamente en la creación de mi red de apoyo para favorecer nuestro autocuidado como docentes.

En la sesión del Programa “¿Cómo nos auto-cuidamos y nos ocupamos de nuestra salud mental?”, realizamos diferentes actividades con la intención de reflexionar sobre nuestra salud mental. Iniciamos con una meditación guiada donde identifiqué mis emociones durante la jornada escolar, las que cambian dependiendo de las personas que conforman el espacio y el sitio específico del liceo, reconocí tantas emociones en mi sala, la número 15, lugar donde estoy tantas horas al día y me esfuerzo por construir un buen clima de aula, la misma sala donde he reído y llorado por tantas situaciones.



También, vimos el corto animado “El alfarero”, donde me pude identificar con el ser de color verde, aquel que acompaña al aprendizaje de alguien más y alienta a mejorar desde la comprensión. Sin embargo, desde la reflexión con mis colegas y conocer cómo ellos se identificaron, reconocí mi propia trayectoria, la de estudiante de biología, luego estudiante de pedagogía y ahora de profesora que al igual que el ser verde del video, tiene la oportunidad de compartir el mismo espacio-tiempo con otra persona -estudiantes- y desde ese vínculo ambos seres se influyen mutuamente y esta influencia corresponde

a una gran responsabilidad que asumo como docente.

Finalmente, en la misma sesión, realizamos una actividad que me emocionó mucho, con cada colega nos regalamos algo muy íntimo, desde el cariño, mencionamos qué es lo que hacíamos para cuidar nuestra salud mental y con cada experiencia compartida construimos una red. Personalmente, para cuidar mi salud mental siendo profesora bióloga principiante que siente que siempre le falta el tiempo, comencé a realizar senderismo para admirar la belleza de la naturaleza, actividad que me produce bienestar y que quise compartir con mis estudiantes. De esta forma, todos compartimos nuestras experiencias, y aquella red se hizo visible por las cuerdas que nos unían y pude hacer evidente la red de apoyo entre colegas

que ahí se generó y que corresponde a ese momento de mi vida, entonces pensé: ¿cuál es mi red de apoyo?.

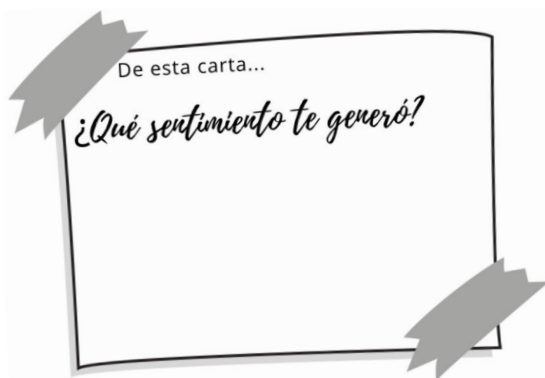
Mi red de apoyo, es una red invisible construida con todas las personas que nos influenciamos y han apoyado mi camino para ser profesora, familiares, especialmente mi madre y abuelo, Alejandra y Juan Pardo, amistades, en especial mi amiga colega Claudia d'Alencon con quien construyo secuencias de enseñanza y aprendizaje con tanta vocación. Profesores de toda mi etapa escolar y universitaria, especialmente dos profesoras que influyeron en mi vida, Dra. Edith Herrera y Dra. Patricia Hermosilla, de quienes llevo sus reflexiones conmigo, sobre la fascinación por el crecimiento del otro -pedagogía-, guiando siempre mi práctica docente. También, de todas las personas con las que salgo a admirar la naturaleza y obtengo energías para continuar con mi labor docente, por último, y especialmente a mis estudiantes que son el motor por el que me movilizo y aprendo cada día.

De esta forma, la red invisible es grande y se ha construido en diferentes momentos de mi vida y continuará creciendo. Darme cuenta de esto fue un gran tesoro que descubrí gracias a las personas responsables de este Programa, ya que contribuyeron significativamente en la construcción de mi identidad como profesora principiante. Así que colegas, les invito a descubrir y fortalecer su red de apoyo.

Se despide agradecida.

Daniela Alejandra Rojas Pardo

Profesora de Biología



Carta 8 - Carta a um/a jovem professor/a: Palavras de uma docente do Brasil¹

Estimado/a colega professor/a,

*Se ao menos o medo me fizesse recuar, pelo contrário,
avanço mais e mais na mesma proporção desse medo. É
como se o medo fosse uma coragem ao contrário.*

(Conceição Evaristo, Olhos d'Água.)

Ao escrever-lhe esta carta, escrevo-a a mim e de mim e de tantas pessoas que com suas partilhas contribuíram para que eu me tornasse professora. Ao falar de mim, falo a mim e a você com as vozes de tanta gente que, com suas trocas, me ajudaram a compor a minha docência.

Não me fiz professora sozinha. Há 31 anos educo ensinando e ensino educando. Atualmente, sou formadora de novos professores e, ao trabalhar os princípios epistemológicos da docência, caminho na direção de orientar meus novos colegas a descobrir o professor que desejam ser e a construir os fundamentos teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem, tendo sempre em vista as razões que ensinam da forma que ensinam.

Chegar nesse estágio não é fácil, não. É preciso percorrer uma jornada contínua e ininterrupta de desenvolvimento profissional, que se tece pelas experiências individuais e coletivas, mas, mais do que isso, por experiências comunitárias e colaborativas, com e entre pares, que vão forjando o meu/nosso ethos profissional, sempre inacabado.

Não faço o que faço sozinha. É na boniteza e na ousadia da prática colaborativa que encontro sentido e força para insurgir e prosseguir. É com o outro que o medo, nas palavras de Conceição Evaristo, se faz “coragem ao contrário” para prosseguir e recomeçar dia a dia. Afinal, ensinar é prática exigente de fazer-saber teoricamente susten-

¹ En el anexo de este libro puede encontrar la traducción al español de esta carta. Se ha decidido priorizar la versión en portugués para resguardar la esencia de la autora.

tado, do contrário é praticismo, é prática reiterada. A prática docente exige, de quem a realiza, conhecimento do que se ensina, de como se ensina, de para quem se ensina, do porquê se ensina e do contexto em que se ensina. Isso não é tarefa simples a ser cumprida por um eu sozinho. Isso é ação enraizada social e culturalmente com o outro, tornando o ensino um ato intelectual, relacional e interativo.

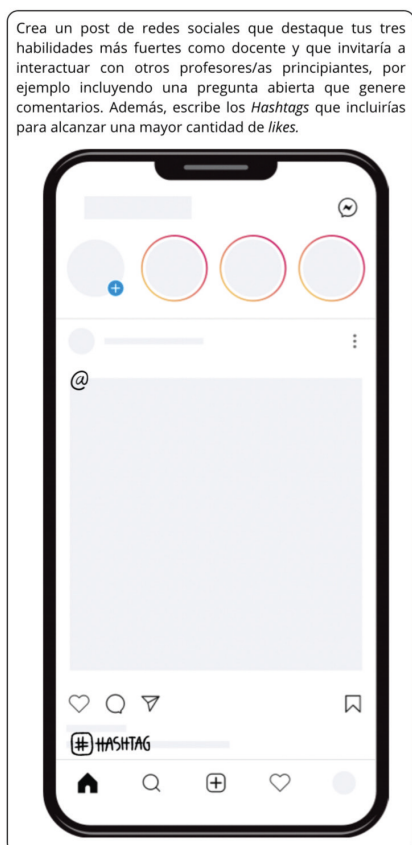
Tal qual defende a professora portuguesa Maria do Céu Roldão, ao menos duas concepções orientam o ato de ensinar. Uma se inscreve na compreensão de que ensinar é professar um saber. Nesse caso, a experiência é transmissiva. Outra se inscreve na compreensão de que o ato de ensinar se constitui em uma dupla transitividade, a de fazer aprender alguma coisa a alguém, o que se dá pela via da mediação.

Em vista disso, o professor ensina porque expõe, transmite, professa ou por que faz a mediação entre o saber e o aprendente? Sabemos que a aprendizagem é construída com e pelo aluno, sendo o professor o responsável pela mediação entre ele e o saber. Como defende Roldão (2007), o professor não define a especificidade de sua função pelo conteúdo científico, conteudinal, mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo possa se aprendido através do ensino.

Como então viver essa prática fora do contexto colaborativo?

Tenho experimentado, no seio de um grupo de pesquisa colaborativo, desenvolver pesquisa-formação com professores iniciantes que se encontram nos primeiros anos de docência como profissional. A pesquisa-formação que propomos se apoia nos princípios epistemológicos e metodológicos da atividade (auto)biográfica que, segundo explicita Delory-Momberger (2016; 2012), leva em conta o indivíduo como ser social singular, bem como a biografização da experiência em uma dada temporalidade. Nesse sentido, a pesquisa-formação se orienta pela compreensão de que os indivíduos constroem suas singularidades, isto é, se fazem presentes no seio do social, em face dos significados que atribuem às suas experiências. Essa inscrição do singular no social se dá em um tempo biográfico que “se situa na origem de uma percepção de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social” (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

Desse modo, a atividade (auto)biográfica por meio da narrativa, dialeticamente, ensaja e decorre da reflexão sobre o agir e o pensar, conformando a compreensão e a estruturação da experiência. Em vista disso, essa modalidade de pesquisa é em essência formadora dos sujeitos que dela participam, posto que muito mais do que relatar, os sujeitos, ao narrarem suas histórias, visibilizam a própria experiência, afetando e sendo afetados sobre aquilo que relatam de si. A narrativa enquanto atividade (auto)biográfica produz reflexão e possibilita ao professor iniciante, na condição de narrador, adentrar nas situações e refletir sobre elas, compreendendo a si e ao outro, no diálogo constante entre os acontecimentos vividos em sala de aula, as teorias estudadas e os novos aprendizados possibilitados por essa relação. Partimos do princípio de que ninguém se torna professor sozinho, isoladamente, e muito menos constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas.



Em uma dessas experiências de pesquisa-formação, foi possível depreender alguns condicionantes dos caminhos trilhados pelos professores iniciantes para se estabilizarem na docência. São estratégias utilizadas que lhes ajudam a sobreviver e, mais que isso, a se afirmar como profissional em meio aos desafios e tensões inerentes ao ciclo inicial da carreira. Das análises emergiram algumas estratégias e escolhi duas para compartilhar nesta escrita.

O exercício da mutualidade e a partilha entre pares.

Uma das estratégias mais mobilizadas pelos novos professores está relacionada ao que nomeamos de mutualidade docente. Ela diz respeito à partilha recíproca entre pares tanto de fazeres-saberes quanto de dificuldades da docência. Essa partilha se traduz na forma de diálogo intenso com colegas reconhecidos como mais experientes ou na forma de uma relação de cumplicidade com outros que experienciam as mesmas questões; também se expressa no planejamento em conjunto, no acolhimento pelos colegas e nos apoios os mais diversos.

O exercício da mutualidade e a partilha entre pares podem ser reconhecidos de duas formas. A primeira e mais comum se manifesta por meio das interações com os colegas professores da escola, com os colegas da coordenação pedagógica e com colegas professores de outras instituições. Tais interações podem ser percebidas no compartilhamento de uma proposta de ensino e no desejo de receber um retorno do outro, no sentido de confirmar a pertinência da atividade; ou no pedido de ajuda para abordagem de determinado conteúdo; ou na opinião acerca de uma problemática específica, como questão de indisciplina ou relação com a família; ou mesmo em um desabafo. A segunda forma tem a ver com a perspicácia do novato de recorrer à observação consentida e à imitação de colegas para compor progressiva e pedagogicamente a sua docência e definir, assim, o seu ethos professoral, o seu jeito próprio de ser e sentir como professor (Marcel; Cruz, 2018; Nóvoa, 2017).

As duas possibilidades emergem no dia a dia da prática docente e ganham força durante os espaços instituídos de reuniões pedagógicas, em que situações didáticas e temas de ensino são considerados de forma mais sistemática pelo coletivo escolar. As discussões, inerentes a esse espaço, abrem possibilidades aos participantes para a partilha de ideias, atividades e projetos didáticos, assim como dúvidas, despontando entre os professores iniciantes como um meio de enfrentamento de suas próprias dificuldades.

A gente sempre tem esse alguém que abraça a gente, pelo menos eu tive uma colega de profissão que me ajudou muito, que cui-

dou muito de mim, a quem eu recorri inúmeras vezes. Essa rede de apoio de um professor com outro sem dúvidas é muito importante para a gente permanecer porque a gente já chega muito assustado com tamanha demanda e se não tiver uma rede de professores que se apoiem, que se ajudem, que se abracem, fica tudo muito mais difícil. (Professora Vera)

A possibilidade de professores se encontrarem em diálogo e colaboração para realizar conjuntamente questionamentos sobre suas práticas se apresenta como um recurso bastante mobilizado pelos iniciantes para garantirem sua sobrevivência durante a inserção. Esse comportamento indica a importância da existência de grupos colaborativos de professores com o propósito de trabalho em parceria, de estímulo à prática reflexiva e à postura investigativa. Esses grupos formados por professores, de acordo com o nível de investimento e sistematização de suas práticas, podem vir a se configurar como comunidade de aprendizagem docente, contribuindo para que a mutualidade docente, expressa por meio do intercâmbio entre pares com ancoragem na reflexão, na problematização da prática e na compreensão dos saberes da experiência, conduza o desenvolvimento profissional docente de forma mais segura e consistente.

Comunitariamente entre os seus pares, professores iniciantes podem desfrutar de um ambiente de conhecimento-da-prática, como defendem Cochran-Smith e Lytle (1999), com possibilidades concretas para examinar e refletir antes, durante e depois da ação (Schön, 2000), expondo-a ao escrutínio dos colegas mais experientes ou não, definindo estratégias, tomando decisões, revendo o seu próprio raciocínio pedagógico (Shulman, 1987) e, assim, compondo a sua docência.

Como declarou uma das participantes da pesquisa-formação, “(...) essa questão do coletivo para mim é muito importante, eu acho que a gente desenvolve muito mais quando a gente tá em coletivo compartilhando nossas experiências e saberes, do que quando a gente tá sozinho”.

A prática reflexiva e a escuta de si e dos outros – narrativas docentes

Outro tipo de estratégia adotada pelos professores para enfrentar e superar as dificuldades do início da docência nos dirige para o campo das narrativas e o potencial da prática reflexiva em comunidade de pares. Ela se manifestou no exercício constante de fala, escuta, escrita, registro e autoconhecimento como uma espécie de interrogação da própria prática e interpelação da docência. Nas vozes dos participantes, a oralidade e a escrita emergiram como estratégias profícuas para o enfrentamento das dificuldades, alcançando, em alguns casos, a materialidade do diário reflexivo.

Sobressaiu o recurso da escrita para organizar o pensamento, preservar a memória, escrutinar o percurso, refletir e, assim, favorecer o conhecimento de si e do seu processo de ser e tornar-se professor. Nas falas de Bianca, Flora e Luiza, em mais de um encontro, foi possível perceber a contribuição da escrita, como se pode verificar a seguir:

Usei da escrita para lembrar onde eu quero estar, que são altos e baixos mesmo e assim a gente vai seguindo tentando o melhor cada vez mais. (Bianca).

É muito bom registrar, é muito bom escrever, eu gosto muito de escrever porque fica ali marcado, vai ficar ali realmente guardado. (Flora).

A escrita é para mim um processo muito enriquecedor porque desde sempre eu tenho consciência de que eu me expresso muito melhor quando eu escrevo tudo o que eu sinto do que quando eu tento falar. (Luiza).

Muitas vezes, mesmo que através dos momentos reflexivos, escrevendo comigo mesma, mesmo sem tempo, às vezes, de compartilhar isso com uma coordenação, de trazer uma direção para conversar, pra debater, outros professores, eu acho que é a forma que eu vou encontrar de refletir sobre isso e trazer estratégias para minha sala de aula, diante de tudo que a gente encontra de percalços no caminho. (Luiza).



Como se pode notar, a escrita desponta como recurso tanto de organização como de autoconehecimento. Desse modo, ela carrega as marcas da reflexividade e pode, por isso, ser considerada um exercício de prática reflexiva que toma a forma da narrativa e, assim, vai compondo a experiência e um saber próprio da inserção docente.

Segundo Josso (2006), a experiência faz a integração entre conhecimentos e saber-fazer docente, tornando-se um meio dinâmico e profícuo para a transformação da prática. No rastro da experiência, a narrativa e a reflexão subsidiam a tomada de consciência

de si e de suas potencialidades, além de contribuírem para a elaboração das representações de vivências e modos de ser-estar-fazer profissional.

Compreender a ação pedagógica como ação intencional, sistemática e, também, reflexiva, incide diretamente no cultivo de uma concepção de formação docente que articula as dimensões teóricas e práticas permeando-as por momentos de análise, contextualização e, principalmente, investigação crítica sobre o fazer pedagógico. Nesse sentido, o conhecimento na prática entrelaçado com o conhecimento da prática, concepções de aprendizagem da docência largamente discutidas por Cochran-Smith e Lytle (1999), contribui para

validar aquilo que profissionais elaboram a partir da complexidade de situações concretas, que são significadas ao serem confrontadas e interligadas a situações anteriores, em um movimento dialético e espiralado, de retorno ao mesmo ponto sob diferentes perspectivas. Desse modo, ação e reflexão sobre a ação se encontram conectadas e, nesse caso, se a fronteira entre geração de conhecimento e sua utilização é pouco clara e delimitada, a dimensão de autoria e autonomia é reforçada e alimentada.

Para Vera, a escrita no caderno é registro do proposto e do realizado; é memória do desejado e do alcançado; é recurso reflexivo. Em forma de diário, a escrita é revisitada, as propostas são redimensionadas e a sua autoria é afirmada.

É muito legal você ver o trabalho que você fez no ano passado e você refletir sobre o que você queria alcançar naquele ano e aquele trabalho te ajudar para o próximo que você quer criar, que você quer fazer. E aí entra a questão do diário (...) O diário reflexivo com certeza tem sido uma boa opção de caminho porque visitar o trabalho, eu tenho visto como é importante e legal para a construção do trabalho que eu estou fazendo esse ano (Vera).

As participantes, ao assumirem a escrita, a escuta e a fala reflexivamente como caminhos de enfrentamento e superação das dificuldades da docência, endossam a narrativa como recurso (auto)biográfico a favor da aprendizagem profissional, confirmando a aposta que empreendemos com a pesquisa-formação. Por meio dos seus encontros, buscamos engendrar um movimento de articulação de professores em situação de inserção que, entre pares, colaborativamente, pudessem vivenciar a oportunidade da reflexão e da partilha de questões que afetam a sua docência, ajudando-se mutuamente a enfrentar as dificuldades inerentes ao começo da profissão. Desse modo, delineia-se a possibilidade de integrar, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de mutualidade, de partilha e de inovação, por meio da qual professores em inserção se formam em colaboração com os pares (Nóvoa, 2017).

Estimado/a colega, ao contar da minha docência e das experiências comunitárias de formação que me constituem, o faço como prática compartilhada. Que em sua caminhada de ser e estar profes-

sor/a você experimente dos afetamentos da mutualidade docente e da boniteza do exercício reflexivo de contar de si e escutar do outro.

Com o meu abraço,

Giseli Barreto da Cruz

Professora da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.



Referencias bibliográficas

- Cochran-smith, M.; Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. Review of Research in Education. USA, 24, p. 249-305.
- Delory-Momberger, C. (2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 1, n. 1, p. 133-147
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51.

- Josso, M. C. (2006). As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n.2, p.373-383.
- Marcel, J.; Cruz, G. B. da. (2018). Êthos docente de professores referenciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 363-380.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133.
- Roldão, Maria do Céu (2007). Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Jan-abr. v. 12, n. 34, 94-103.
- Schön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, n. 57, p. 4-14.

Liderazgo

Carta 9 - Decisiones de una profesora principiante

Estimado docente en formación:

Me presento como una profesora de Matemática cuya formación escolar fue tan importante en su vida y le brindó los momentos más felices e inolvidables, que nunca más se quiso separar de este espacio. Soñé y sueño con ser esa persona que rompe con los esquemas de la enseñanza tradicional y que muestra una cara amigable de la disciplina, que brinda comprensión frente a lo inexplicable y abstracto que puede ser comprender la existencia de un logaritmo o una función inversa. Pero sin entrar en más detalle matemático, te comento que la oportunidad de participar en el programa de acompañamiento para la inserción profesional docente llegó en el momento justo, cuando necesitaba compartir todo lo que había vivido en mi primer año, cuando más miedo tenía de enfrentar los desafíos que se me venían (una jefatura de curso, por ejemplo). Me sacó de una sensación de soledad que me impactó experimentar en mi primer año y que no quería seguir sintiendo. Pero sin más, ahora te voy a contar lo que ocurrió en esas sesiones y en cómo me ayudó.

Cuando comencé a trabajar, experimenté algo que se podría asimilar a un “choque cultural” entre lo que yo quería realizar, en esta profesora que yo me quería convertir y en lo que se me pedía ser. Recuerdo que el desafío que yo escribí en la primera sesión del programa fue: me presiona saber que debo tener resultados académicos en evaluaciones estandarizadas, cumplir con lo que se espera de mí como docente y que no se acerca en lo más mínimo a una meta personal. No creo que seré mejor docente cuando tenga a mis cursos cumpliendo con los puntajes requeridos, sino cuando los vea felices, desarrollándose dentro de un colectivo mediante relaciones

de confianza, cuando sepa que para ellos el aula es un espacio seguro en donde se da cabida al error y al aprendizaje.

Herramienta de Autoanálisis: La Ventana de Johari.

Sigue los siguientes pasos para tener una versión 360 de tú persona.

1.Haz una lista con 10 características o rasgos que consideres que te definen como persona.

2.Pide a otra persona que genere una lista con rasgos y características de tu persona.

3.Finalmente, clasifícalos en las ventanas de acuerdo con lo siguiente:

a.Los **rasgos públicos** son los que hemos identificado nosotros y los demás.

b. Los **rasgos ciegos** son aquellos que los demás han señalado y no nosotros.

c.Los **rasgos ocultos** son aquellos que hemos mencionado pero no los demás.

d.El resto de rasgos que no encajan en ninguna categoría, se dejan por descarte en el **área desconocida**.

	Lo que conoces de ti	Lo que desconoces de ti
Lo que conocen de ti	Área Pública	Área Ciega
Lo que no conoces de ti	Área Oculta	Área Desconocida

Fritzen, S. J. (1997). *La ventana de Johari: Ejercicios de dinámica de grupo, relaciones humanas y sensibilización*. Sal Terrae.

Este “choque cultural” cada cierto tiempo se intensifica, y es aquí donde requiero de toda mi autonomía docente para reflexionar sobre mi práctica y mi quehacer diario. Para mí la autonomía docente se basa en una identidad propia, esa que adquieres como docente al momento de pensar en qué profe quieres ser, qué quieres lograr, cómo quieres intervenir en las vidas de tus estudiantes, cómo quieres ser recordado, qué buscas desarrollar en ellos, etc. Recuerdo que en la primera clase del programa creamos una escarapela que plasmara nuestra identidad y para ello tuvimos que escoger un personaje o animal. Yo escogí un gato, creo que en esos momentos no se me ocurrió nada más y me gustan muchos los gatos, y hasta ese momento jamás me había puesto a pensar en esa identidad como docente. Ahora es un concepto que no se me olvida y al que vuelvo regularmente porque no quiero olvidar mi identidad. Bueno, al momento de conectar mi elección con mi sentir dije que había escogido

100

ese animal porque los gatos suelen no gustarle a mucha gente, tienen fama de dioses inalcanzables y a los cuales puedes acceder solo si ellos así lo permiten. Para mí la disciplina matemática tiene estas características, pareciera que no cualquiera la comprende, no suele gustarle a mucha gente y se muestra como la diosa de las ciencias. Y la verdad es que yo quiero mostrar que conocer la personalidad de un gato toma tiempo y paciencia, pero no es imposible para nadie, y cuando logras comprenderlos puede ser hasta reconfortante. Luego de un año de esto, sigo pensando igual, me sigo viendo como la persona que te dirá que si no te gustan los gatos es porque aún no tienes uno o no has conectado con uno.

Siguiendo con la autonomía, recuerdo que en un taller del programa realizamos una actuación en donde recreamos situaciones vividas en nuestros lugares de trabajo y en donde se haya visto tensiionada nuestra autonomía. Con mi grupo, recreamos una interrupción en clases protagonizada por estudiantes disruptivos y que pone en tela de juicio nuestro manejo de aula y da pie a que muchas personas se crean con la libertad de decidir quién debería hacer clases y quién no. También, en la situación se tocaba el tema de no saber qué hacer cuando nos enfrentamos a algo así, y de cómo la responsabilidad es compartida entre estudiantes, apoderados y profesores, y en cómo nos vemos afectados cuando una de estas partes no responde y el peso recae en las demás. Personalmente mi autonomía se ve tensiionada cuando no soy capaz de decidir qué hacer porque sé que debo regirme por decisiones externas, me limita saber que no tengo todo el control. Soy la figura de autoridad, pero cualquier decisión relacionada con el ambiente de aula debe ser primeramente consultada, soy el modelo a seguir, pero se me juzgan comportamientos, soy el adulto responsable, pero nadie se preocupa de que yo esté realmente bien, soy quién guía y facilita el aprendizaje, pero no se me permiten errores, soy el profesional de la educación, pero se me juzga de sobre manera si pido ayuda. Soy profesora, pero primero soy persona.

Por favor nunca olvides lo que eres, no postergues tus objetivos personales por trabajo, el amor a la pedagogía es demasiado y a veces muy intenso, pero al final del día no puedes hacer del colegio tu vida. En el segundo taller trabajamos el proyecto de vida y cómo compatibilizarlo con nuestro rol docente. Recuerdo que debíamos pensar en qué llevaríamos en nuestra maleta de aquí a 5 años y con

plasticina modelarlos, yo realicé un planner que representaba mi organización, una bebida energética que representaba ese combustible que necesito para continuar y también hice una mascarilla de skin care, que representa el autocuidado y no perderme como individuo mujer. Esto me lleva a recordar otro taller del programa que estaba centrado en el autocuidado y para esto realizamos una pequeña meditación con el objetivo de visualizar los distintos espacios de nuestro lugar de trabajo y poner especial atención a las emociones que nos surgían al pensar en cada uno de ellos. Con este taller pude comprender lo importante que es encontrarnos dentro de un espacio que sea seguro para nosotros, y en cómo muchas veces es mejor dar un paso al costado si es que el ambiente te parece hostil.

y tú ¿Qué estas comunicando?
Parte del liderazgo de un profesor/a es comunicar y comunicarse, para que está acción sea efectiva se debe tener una coherencia en el ser.

Las tres áreas del ser y su coherencia

Lenguaje
Lo que se distingue, lo que se dice, cómo se explica y argumenta.

Cuerpo
Postura del torso, tipo de respiración, movimientos, lo que se realiza.

Emoción
Sentimientos: Rabia - Miedo
Alegria - Tristeza

Lenguaje:
¿Cuál es la palabra o frase que te caracteriza como docente?

Cuerpo:
¿Qué parte del cuerpo utilizas más al momento hablar?

Emoción:
¿A cuál de las siguientes emociones eres más propenso/a?

☐ **Alegria**

☐ **Rabia**

☐ **Tristeza**

☐ **Miedo**

¿Qué respuestas das frente a esta emoción?

Creo que el autocuidado debe ser primordial en tu vida porque es algo que nadie más hará por ti, debes buscar instancias que te permitan reflexionar y procesar la cantidad de información. Son tantas las decisiones que debemos tomar en el día a día que la mayoría de las veces no logramos visualizar el impacto que estas tienen en nosotros y en nuestra práctica.

Es aquí en donde vuelvo a recordar la palabra autonomía, esta se relaciona con el autocuidado porque ambos dependen y se for-

102

man únicamente por ti, se relaciona con tu proyecto de vida porque esta se desarrolla dentro de un contexto de aula en el cual tú decides estar, porque te acomoda o te gusta. La autonomía se visualiza y se pone en práctica cuando el liderazgo aflora, es aquí donde nos comportamos y mostramos realmente como somos, ponemos en primer lugar esos principios y valores. Eso te pasará muchas veces, sobre todo cuando estés en presencia de tus colegas y jefes directos. Pero no debes rendirte y confiar siempre en ti, piensa en esas razones que te llevaron a querer ser docente, piensa en que por muy malo que sea tu día, siempre pasará algo, tus estudiantes van a realizar algo que te levantará y te dará fuerzas. Puede que te rodees de mucha gente que querrá ayudarte, pero nunca debes olvidar que al final del día eres tú contra el mundo y no con todos podrás desahogarte contando temas educativos, no todos lo entenderán, no tendrían por qué entenderlo. Solo quienes hemos vivido el aula intensamente y de forma comprometida sabemos los desafíos que allí se presentan. Debes tener una red de apoyo, ojalá desde el primer día, pero rodeáte de gente de confianza con quién puedas ser tú. Va a ser vital para que te mantengas mentalmente sano.

Este programa me brindó la instancia de compartir con profesionales que sí comprendieron mis inquietudes, el espacio para reflexionar con docentes que sí empatizaron conmigo porque reconocen que eso que nos aqueja es transversal a nuestras disciplinas. La seguridad para tocar temas sin sentirme juzgada y la contención que calmó mi estado de ansiedad.

Finalmente me despidió, como una profesora de Matemática que transita cada día entre lo reflexivo y lo emocional. Que no tolera lo egocéntrico y soberbio de nuestra figura, y que necesita de espacios de contención que me demuestren que no me equivoqué y que para eso vine a este mundo, estoy en este plano para educar.

María José Soto Moya
Profesora de Matemática y Computación



Carta 10 - Liderando desde el saber de la experiencia: Decisiones de una profesional del sistema educativo colombiano.

Queridos maestros,

Escribir esta carta me ha hecho reflexionar sobre las experiencias que he vivido en mi campo profesional, pero sobre todo por qué elegí ser maestra y el rol que ahora tengo en la administración pública. Inicié mi proceso de formación como licenciada en ciencias naturales en la Universidad de Antioquia en el año 2001, después de dos años de búsqueda por elegir una profesión, dos años en los que estuve intentando encontrar sentido a la formación recibida en el colegio y cómo me aportaría realmente a elegir una profesión; comencé a pensar en mis profesores y en las diferentes áreas de conocimiento que impartían y sí realmente el acercamiento a estos saberes y experiencias había algo que me motivara, fue así cómo recordé a muchos de ellos, pero particularmente a mi profesor de biología y química, un profesor entusiasta, alegre y empático con sus colegas y estudiantes, este profesor además de ser riguroso y comprometido, despertó en mí una afinidad por el estudio de las ciencias naturales.

En mi formación inicial como maestra, realicé mi práctica profesional en un proyecto de la Alcaldía de Medellín en el que se pretendía realizar un proceso de escolarización a niños, niñas y adolescentes que habían sido víctimas de desplazamiento forzado y que habían llegado a la ciudad con sus familias en busca de nuevas oportunidades y aún no habían accedido al sistema educativo. Así fue como esta experiencia me acercó a conocer un poco sobre las políticas públicas en educación y cómo los programas de las entidades gubernamentales deben garantizar el acceso, la cobertura y la permanencia de los niños en el sistema educativo.

Después de graduarme como licenciada, ejercí dos años como docente de ciencias naturales en secundaria, una experiencia que me permitió conocer y aprender de la cultura escolar que se vive en un establecimiento educativo, esa cultura que surge de la interacción con padres de familia, con los estudiantes, con los colegas y directivos, una cultura donde resaltan las normas, las creencias, las rutinas,

modelos o prácticas de enseñanza; y es aquí donde reconocí como maestra principiante que además del proceso formativo y los saberes adquiridos en la licenciatura, el saber de la experiencia es el que le permite al maestro resolver situaciones en el aula y enfrentar diferentes desafíos cotidianos, sobre todo los que tienen que ver con la interacción con los estudiantes en el aula y los retos en la enseñanza de las ciencias naturales.

Marca Personal: Identificando quién soy...

1. Recuerda tu historia personal

2. Escribe tus logros personales, profesionales y/o emocionales.

3. Felicítate por estos logros alcanzados.

personales

profesionales

Emocionales

Con esta experiencia y mi acercamiento con el proyecto realizado en la práctica profesional, tuve la oportunidad de iniciar una nueva experiencia, ya no en las aulas de clase con estudiantes, sino en un espacio muy importante en la ciudad de Medellín, un espacio pensado para la formación continua de los maestros: la Escuela del Maestro, y que desde el 2015 se configura como política pública de formación continua de maestros y por ello recibió una nueva denominación como el Centro de Innovación del Maestro – Mova. Mi paso por la Escuela del Maestro, y ahora Mova, me ha permitido tener un acercamiento con los maestros de la ciudad en diferentes escenarios y estrategias que buscan la actualización y cualificación de sus saberes: disciplinar, pedagógico, didáctico y en hacer visibles sus experiencias escolares, experiencias que surgen tanto de los maestros principiantes como de maestros que ya tienen una trayectoria importante.

A partir de los logros reconocidos, identifica las competencias que tienes.

Competencias Intrapersonales <i>La relación con nosotros mismos.</i>	Competencias Sociales <i>La relación con otros abarcando diferentes contextos</i>	Competencias Técnicas <i>Conocimientos y dominio de la función docente y/o disciplinar</i>

Los espacios de diálogo, socialización e intercambio de saberes y experiencias, son reconocidos en Mova como espacios de formación continua de maestros, pues integran diferentes pensamientos, puntos de vista, realidades y reflexiones, es comprender que la subjetividad de los maestros se confronta mediante el diálogo y la construcción con sus pares. En este sentido y reflexionando sobre mi propia experiencia como maestra principiante y ahora liderando procesos de formación continua de los maestros de la ciudad, resalto el valor que tienen estos espacios para reconocernos como maestros, aceptar lo que cada uno puede aportar desde sus diferentes saberes y experiencias, siendo principiantes, contemporáneos o no, configurarnos como sujetos a partir del reconocimiento de uno mismo como maestro, de nuestra identidad docente y de las interacciones con los demás.

Comparte con un compañero o compañera de trabajo las competencias que has identificado en ti mismo. Pídele su opinión sobre ellas, solicita una recomendación para seguir mejorando y escríbelo aquí.

Consejo de Mejora

Te invito, maestro principiante, a conformar comunidades de diálogo con tus colegas, con esos maestros que pueden permitir generar reflexiones sobre esos retos y desafíos que asumes por primera vez, pero también para que en esa búsqueda constante que inicias puedas con otros maestros ser escuchados, visibilizados y construir en conjunto esas transformaciones de las prácticas de aula atendiendo a las necesidades de cada contexto. No olvides qué te motivó estar aquí, a elegir esta profesión que transforma vidas, que nos hace más sensibles y empáticos ante el otro y ante el aporte que podemos darle a una sociedad que necesita de sus maestros.

“Un maestro se hace no por lo que enseña, sino por cómo vive lo que enseña”.

Eduardo Galeano.

Diana Estella Gallego Madrid

Profesional Universitario, Secretaria de Educación
Centro de Innovación del Maestro, MOVA
Alcaldía de Medellín



Reflexiones durante este Viaje

Denisse Bustamante González

Carlos Vanegas-Ortega

Cartas de y para profesores principiantes

Al leer estas cartas es imposible no empatizar con cada profesor o profesora principiante, porque todos o la gran mayoría de los docentes, hemos vivido una, otra o todas las experiencias relatadas. En efecto, estas cartas permiten rememorar y viajar hacia el pasado, intentando buscar en los recuerdos para descubrir cómo es que hace 10, 15 o más años atrás, uno mismo/a logró superar ese periodo, esa etapa, esos años, ese proceso de inserción profesional.

Porque tras leer estas cartas, resulta evidente que comenzar a ejercer la pedagogía no solo implica construir instrumentos de preparación, implementación y evaluación de la enseñanza o generar un clima adecuado para el aprendizaje, sino que también se relaciona con el bienestar y salud del docente de manera integral. En efecto, la inserción del profesorado es un cara a cara con cada temática abordada en estas cartas: Autocuidado y Salud Mental – Proyecto de Vida e Identidad – Autonomía – Colaboración – Liderazgo. Cada tema resulta clave y merece nuestra atención para avanzar en una inserción profesional saludable.

En efecto, las cartas describen que la Inserción Profesional suele ser un período de alta tensión y presenta grandes desafíos para los docentes principiantes, tales como la sobre carga laboral, problemas de comunicación con la comunidad educativa, escaso apoyo entre los profesionales, entre otros. Por consiguiente, es necesario fortalecer las herramientas personales de los profesores a fin de reducir el agotamiento emocional de profesores y profesoras.

Para abordar lo anterior, las cartas de los profesionales con mayor experiencia en el sistema educativo latinoamericano, dan algunas alternativas que permiten seguir avanzando hacia miradas más complejas de lo que significa la inserción profesional docente. En este sentido, de lo descrito se puede advertir la necesidad de estrategias para el Autocuidado y la Salud Mental, manejando el estrés con ejercicios de reflexión, respiración y/o mindfulness. También las cartas advierten la necesidad de mantener el equilibrio entre la vida personal y laboral, reconociendo la propia red de apoyo que cada docente debe cultivar. Asimismo, relevan la importancia de mantener la independencia profesional, reflexionar sobre y de la propia práctica, junto con autoevaluar el desempeño para la mejora continua, a fin de ir fortaleciendo paulatinamente la Autonomía en el ejercicio de la profesión.

No obstante, las cartas señalan que la docencia no es un trabajo aislado, en tanto, la colaboración enriquece la práctica profesional y conlleva a una inserción profesional más amigable, consciente y saludable. En este sentido, compartir con otros profesores, con diferentes historias de vida y trayectorias profesionales diversas, permite intercambiar experiencias, estrategias, emociones, entre otros elementos que también contribuyen a la reconstrucción del propio proyecto de vida e identidad del docente principiante.

En definitiva, al leer todas las cartas, se puede inferir que el liderazgo no es una característica reservada solo para quienes ocupan cargos directivos en el sistema, sino que todos los docentes deben ser líderes en sus comunidades educativas. Lo anterior, a través de las decisiones conscientes que deben tomar para la gestión del aula, innovando en su práctica, inspirando a otros docentes, motivando a sus estudiantes y/o generando espacios de trabajo y cuidado colectivos, siendo el apoyo que otros profesores y profesoras requieren en un momento determinado.

Con todo, no se puede dejar de mencionar que el programa de Inserción Profesional Docente vino a cubrir un espacio que en el actual sistema educativo chileno no está presente. Como lo plantearon los mismos participantes, esto no es una mentoría o una capacitación, el Programa fue un espacio diseñado por docentes y para docentes, de manera colectiva, donde las voces de los profesores

principiantes eran escuchadas y validadas por sus pares y por otros docentes con mayor experiencia. En este sentido, el programa permitió visibilizar los miedos, las tensiones, las dudas y la incertidumbre que los profesores principiantes tenían genuinamente, generando un espacio seguro y de contención que les permitía viajar con sus experiencias y las de otros, sintiéndose reflejado, acompañado y en ocasiones orientados para continuar con la labor educativa.

Para terminar, quedan muchas preguntas para mejorar y acompañar la Inserción Profesional de los profesores y profesoras principiantes: A continuación, te invitamos a pensar, reflexionar y contestar las siguientes interrogantes:

- ¿De qué manera el desarrollo del liderazgo en los docentes principiantes está relacionado con el acompañamiento y la colaboración dentro de la comunidad educativa?
- ¿Cuáles son las estrategias de cuidado, autocuidado y apoyo que los docentes principiantes perciben como efectivas para fortalecer su identidad profesional, autonomía y trabajo colaborativo?
- ¿Cómo se relaciona la percepción de los docentes principiantes sobre su rol y expectativas profesionales con las oportunidades de desarrollo, las condiciones de trabajo y su liderazgo dentro del sistema educativo?

CAPÍTULO 4

Conclusiones y reflexiones colectivas

De y para profesores principiantes

Al cerrar este viaje, las voces, experiencias y reflexiones compartidas por profesores principiantes y profesionales experimentados, nos invitan a mirar la docencia como un *oficio artesanal*, en donde el reconocerse en la profesión es un proceso continuo, con desafíos, aprendizajes y resignificaciones permanentes. En este sentido, ser profesor/a, implica, ante todo, reconocerse en la propia historia, en los caminos recorridos y en las potencialidades que emergen cuando construimos con otros, en red y con colegas que nos acompañan y sostienen.

Es por ello, que la reflexión de y sobre la práctica, ejercida de manera honesta y sistemática, se revela como una herramienta fundamental para el desarrollo profesional de quienes hemos decidido educar. En esta línea, toma alta relevancia escribir sobre lo que hacemos; leer y leernos a nosotros mismos, nos permite no solo comprender mejor nuestro quehacer, sino también resignificarlo, dotarlo de sentido y abrirnos a nuevas posibilidades. Este ejercicio, lejos de ser un acto solitario, se enriquece en el diálogo con otros, en la construcción colectiva de saberes y propósitos compartidos formando redes de mejoramiento y/o comunidades de aprendizaje que contribuyen al desarrollo profesional de los profesores/as.

Ahora bien, las reflexiones compartidas en este libro, evidencian que el tránsito desde la universidad hacia la inserción en el ejercicio profesional en las escuelas, suele estar marcado por un choque de realidades. En efecto, al leer las cartas, muchos profesores principiantes declararon que no siempre supieron lo que eran capaces de hacer hasta que estuvieron ahí, en la sala de clases, enfrentando realidades que no habían imaginado: contextos complejos, jerarquizados y, en ocasiones, violentos. En ese tránsito, el apoyo de otros colegas se vuelve fundamental. Reconocer a quienes nos acompañan y construir redes de apoyo es una necesidad, no un lujo. La docencia no es un camino solitario, aunque a veces lo parezca.

Sumado a ello, escribir este libro nos ha permitido develar que muchos de nosotros venimos de historias personales atravesadas por dificultades, y que la docencia nos ha enfrentado permanentemente a desafíos que no siempre estamos preparados para abordar. Sin embargo, estas experiencias nos han enseñado a resistir y es precisamente en el acto de reflexionar sobre nuestra práctica donde encontramos la fuerza para no repetir patrones que no queremos perpetuar, y para innovar sin perder la esencia de nuestro rol. Por consiguiente, enfrentar la tarea de leer y escribir sobre nuestra práctica es, en sí mismo, un acto de valentía y de cuidado.

Un ejemplo claro, es la experiencia de Eduardo como profesor principiante, que nos evidencia la importancia de contar con espacios genuinos para la reflexión y la escritura, en tanto, sumergirse en estos procesos permite aprender, cambiar y adquirir herramientas para leer la propia experiencia y la de otros. En esta línea, es válido no querer repetir ciertas historias, pero también es válido querer transformarlas.

La docencia, lejos de ser una práctica estática, nos invita a expandir nuestro pensamiento, a cuestionar nuestras decisiones y a poner siempre en el centro a los estudiantes. Las decisiones que tomamos deben tener siempre en cuenta su bienestar y su aprendizaje, por lo tanto, sumergirse en la propia experiencia, y en la de otros, nos entrega herramientas para leer el sistema, para entender que las cosas pueden ser muy distintas a como las imaginamos, y que nosotros también vamos cambiando en el proceso.

Por otro lado, estas páginas destacan la importancia de humanizar el rol docente, en tanto, se reconoce la relevancia de cuidar la salud mental, buscando espacios propios y personales que permitan sostenernos en el tiempo. En este sentido, se destaca que no siempre los profesores/as principiantes han recibido formación para fortalecer la salud mental, sin embargo, es necesario que puedan aprender a hacerlo. Lo anterior, a fin de identificar desde dónde nos posicionamos como docentes y qué herramientas de autocuidado necesitamos para afrontar los desafíos.

No se trata de bajar las expectativas sobre nuestro rol, sino de mantenerlas altas, fortaleciendo la autonomía, innovando sin perder la esencia, de tomar lo propio y darle un giro que nos permita seguir adelante.

El trabajo docente es continuo y muchas veces trasciende lo institucional. Abrirnos a escuchar, pero también a liderar el cambio, es parte de nuestra responsabilidad. Tenemos la capacidad de transformar, de mostrar a profesores en formación y a los docentes principiantes que el cambio es posible, buscando soluciones colectivas a los desafíos que presentan los contextos escolares.

En este marco, este libro interpela a las instituciones formadoras de profesores a pensar en la deuda que presentan referente a la creación de espacios que permitan a los futuros docentes manejar su salud mental y prepararse para la inserción laboral. Del mismo modo, estas páginas son una invitación a las comunidades educativas, para que asuman el desafío de fomentar el trabajo interdisciplinario y la creación de comunidades de aprendizaje que incluyan a docentes principiantes y experimentados a abordar desafíos y propósitos compartidos. Todo lo anterior, con el objetivo de fortalecer la conexión entre la formación universitaria y la realidad escolar, y humanizar los procesos de investigación y desarrollo profesional.

Como equipo, queremos terminar con una invitación a ser maestros investigadores, profesores y profesoras que indagan con todo el ser en su práctica y que nunca dejan de aprender. Para ello, la reflexión y la escritura no son solo herramientas para el desarrollo profesional, sino también, permiten la construcción de comunidades de aprendizaje y de apoyo.

Coincidimos en que los próximos pasos deben permitirnos seguir escribiendo, seguir compartiendo, y buscar espacios donde estas reflexiones puedan llegar a más docentes. Invitamos a los establecimientos educacionales, instituciones gubernamentales de educación, Sostenedores, Servicios Locales de Educación y a las Facultades de Educación a sumarse a este esfuerzo, a crear redes, a fomentar el cuidado, el autocuidado, la autonomía y el liderazgo de los profesores, fortaleciendo la conexión entre la formación inicial y la realidad escolar.

En definitiva, la inserción profesional docente no debe ser un camino en solitario. Es un proceso, un viaje que se enriquece y disfruta mediante el diálogo, la colaboración y el apoyo mutuo. Solo así podremos construir una profesión más humana, más consciente y más sostenible para todos y todas.

Anexo

Carta 8 - Carta a un/a joven maestro/a²

Querido/a compañero/a profesor/a,

*Si tan solo el miedo me hiciera retroceder, pero al contrario,
avanzo cada vez más en la misma proporción que ese miedo.*

*Es como si el miedo fuera coraje al revés.
(Conceição Evaristo, Olhos d'Água.)*

Al escribirte esta carta, me la estoy escribiendo a mí misma y a tantas personas que, al compartirlas, contribuyeron a que me convirtiera en maestra. Cuando hablo de mí, me hablo a mí misma y a ustedes con las voces de tantas personas que, a través de sus intercambios, me ayudaron a dar forma a mi enseñanza.

No me convertí en profesora sola. Llevo 31 años educando enseñando y enseñando educando. Actualmente soy formadora de nuevos docentes y, al trabajar los principios epistemológicos de la enseñanza, avanzo en guiar a mis nuevos compañeros a descubrir el docente que quieren ser y a construir las bases teórico-metodológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo siempre en vista las razones por las que enseñan y de la forma en que enseñan.

Llegar a esta etapa no es fácil, no. Es necesario recorrer un camino continuo e ininterrumpido de desarrollo profesional, que se teje a través de experiencias individuales y colectivas, pero, más

² Traducción al Español

que eso, a través de experiencias en comunidades y colaborativas, con y entre pares, que van forjando mi/nuestro ethos profesional, siempre inconcluso.

No hago lo que hago solo. Es en la belleza y la audacia de la práctica colaborativa donde encuentro sentido y fuerza para levantarme y continuar. Es con el otro que el miedo, en palabras de Conceição Evaristo, se convierte en “coraje al revés” para continuar y empezar de nuevo día a día. Al final, la enseñanza es una práctica exigente de hacer que el conocimiento esté teóricamente sustentado; de lo contrario es practicismo, es práctica reiterada. La práctica docente exige, por parte de quienes la ejercen, conocimiento de qué se enseña, de cómo se enseña, de para qué se enseña, por qué se enseña y el contexto en el que se enseña. Esta no es una tarea sencilla que pueda ser cumplida por uno solo. Se trata de una acción con los demás, arraigada social y culturalmente, haciendo de la enseñanza un acto intelectual, relacional e interactivo.

Como sostiene la profesora portuguesa Maria do Céu Roldão, al menos dos conceptos orientan el acto de enseñar. Primero se debe entender de que enseñar es profesar conocimientos. En este caso, la experiencia es transmisiva. Otro elemento es entender que el acto de enseñar constituye una doble transitividad, la de hacer que alguien aprenda algo, lo que ocurre a través de la mediación.

Ante esto, ¿el docente enseña porque expone, transmite, profesa o porque media entre el conocimiento y el educando? Sabemos que el aprendizaje se construye con y por el alumno, siendo el profesor el responsable de mediar entre el alumno y el conocimiento. Como sostiene Roldão (2007), el docente no define la especificidad de su rol por el contenido científico contemporáneo, sino por la especificidad de saber hacer que ese conocimiento-contenido pueda ser aprendido a través de la enseñanza.

¿Cómo podemos entonces vivir esta práctica fuera del contexto colaborativo?

He experimentado, dentro de un grupo de investigación colaborativo, con el desarrollo de formación-investigación con docentes

principiantes que se encuentran en sus primeros años de docencia como profesionales. La investigación formativa que proponemos se fundamenta en los principios epistemológicos y metodológicos de la actividad (auto)biográfica que, como explica Delory-Momberger (2016; 2012), tiene en cuenta al individuo como ser social singular, así como la biografía de experiencia en una temporalidad determinada. En este sentido, la formación-investigación se orienta por la comprensión de que los individuos construyen sus singularidades, es decir, están presentes en el ámbito social, dados los significados que atribuyen a sus experiencias. Esta definición de lo singular en lo social se produce en un tiempo biográfico que “se sitúa en el origen de una percepción de una elaboración peculiar de los espacios de la vida social” (Delory-Momberger, 2012, p. 524). De este modo, la actividad (auto)biográfica por medio de la narrativa, dialécticamente, da lugar y provoca la reflexión sobre el actuar y el pensamiento, moldeando la comprensión y estructuración de la experiencia. En vista de esto, esta modalidad de investigación es en esencia formadora para los sujetos que participan en ella, ya que mucho más que relatar, los sujetos al narrar sus historias visibilizan su propia experiencia, afectando y siendo afectados por lo que relatan sobre ellos mismos. La narrativa como actividad (auto)biográfica produce reflexión y posibilita al profesor principiante, la condición de narrador, entrando en situaciones y reflexionar sobre ellas, comprendiéndose a sí mismo y a los demás, en un diálogo constante entre los acontecimientos vividos en el aula, las teorías estudiadas y el nuevo aprendizaje posibilitados por esta relación. Partimos del principio que nadie se convierte en profesor solo, aislado y mucho menos construye nuevas prácticas pedagógicas sin apoyarse en la reflexión con los colegas.

En una de estas experiencias de investigación-formación, fue posible comprender algunas condiciones de los caminos recorridos por los profesores principiantes para estabilizarse en la docencia. Son estrategias utilizadas que les ayudan a sobrevivir y, más que eso, a posicionarse como profesionales en medio de los desafíos y tensiones inherentes al ciclo inicial de la carrera. Del análisis surgieron algunas estrategias y elegí dos para compartir en este escrito.

El ejercicio de la mutualidad y el compartir entre pares.

Una de las estrategias más utilizadas por los nuevos profesores está relacionada con lo que llamamos mutualidad docente. Se trata del intercambio recíproco entre pares tanto de conocimientos como de dificultades de enseñanza. Este compartir se traduce en una forma de diálogo intenso con colegas reconocidos como más experimentados, o en una relación de complicidad con otros que experimentan las mismas dificultades; también se expresa en la planificación conjunta, el apoyo de los compañeros y en otros apoyos más diversos.

El ejercicio de la reciprocidad y el compartir entre pares puede reconocerse de dos formas. La primera y más común se manifiesta a través de interacciones con compañeros docentes de la escuela, con colegas de la coordinación pedagógica y con compañeros profesores de otras instituciones. Tales interacciones se pueden percibir en el compartir una propuesta didáctica y el deseo de recibir retroalimentación del otro, para confirmar la pertinencia de la actividad; o solicitar ayuda para abordar determinados contenidos; o en la opinión sobre un problema específico, como un tema de indisciplina o relación con la familia; o incluso en un arrebato. La segunda forma tiene que ver con la perspicacia del principiante al recurrir a la observación e imitación consensuada de sus compañeros para componer progresiva y pedagógicamente su enseñanza y así definir su ethos profesionales, su propia manera de ser y sentirse como profesor (Marcel Cruz; Nóvoa, 2017).

Las dos posibilidades emergen en la práctica docente cotidiana y cobran fuerza durante los espacios establecidos de reuniones pedagógicas, en que situaciones didácticas y temas de enseñanza son considerados de manera más sistemática por el colectivo escolar. Las discusiones, inherentes a este espacio, abren posibilidades para que los participantes compartan ideas, actividades y proyectos didácticos, así como dudas, que surgen entre los docentes principiantes como una forma de enfrentar sus propias dificultades.

Siempre tenemos ese alguien que nos abraza, al menos yo tuve un colega profesional que me ayudó mucho, que me cuidó mucho, a quien recurrí en innumerables ocasiones. Esta red de apoyo de

un docente con otro sin duda es muy importante para que la gente permanezca porque llegamos muy asustados con tanta exigencia y si no tenemos una red de profesores que se apoyan, que se ayudan, que se abrazan, eso es mucho más difícil (Profesora Vera).

La posibilidad de que los docentes se reúnan en diálogo y colaboración para plantear conjuntamente preguntas sobre sus prácticas se presenta como un recurso bastante utilizado por los principiantes para garantizar su supervivencia durante la inserción. Este comportamiento indica la importancia de la existencia de grupos colaborativos de docentes con el propósito de trabajar en asociación, fomentando la práctica reflexiva y la postura investigativa. Estos grupos formados por profesores, según el nivel de inversión y sistematización de sus prácticas, pueden llegar a configurarse como una comunidad de aprendizaje docente, contribuyendo a la mutualidad docente, expresada a través del intercambio entre pares anclado en la reflexión, la problematización de la práctica y la comprensión del conocimiento desde la experiencia, conduciendo el desarrollo profesional docente de una manera más segura y consistente.

Comunitariamente entre sus pares, los profesores principiantes pueden disfrutar de un entorno de conocimiento de la práctica, como sostienen Cochran-Smith y Lytle (1999), con posibilidades concretas para examinar y reflexionar antes, durante y después de la acción (Schön, 2000), exponiéndola al escrutinio de colegas, más experimentados o no, definiendo estrategias, tomando decisiones, revisando su propio raciocinio pedagógico (Shulman, 1987) y, así, componiendo su enseñanza.

Como afirmó uno de los participantes en la investigación de formación, “(...) este tema del colectivo para mí es muy importante, creo que nos desarrollamos mucho más cuando estamos en un colectivo compartiendo nuestras experiencias y conocimientos, que cuando estamos solos”.

Práctica reflexiva y escucha de uno mismo y de los demás – narrativas docentes.

Otro tipo de estrategia adoptada por los profesores para afrontar y superar las dificultades del inicio de la docencia nos dirige al campo

de las narrativas y al potencial de la práctica reflexiva en una comunidad de pares. Esto se manifiesta en el ejercicio constante de hablar, escuchar, escribir, grabar y autoconocimiento como una especie de interrogación de la práctica misma e interpelación de la enseñanza. En las voces de los participantes, la oralidad y la escritura emergerían como estrategias fructíferas para el enfrentamiento de las dificultades, alcanzando, en algunos casos, la materialidad del diario reflexivo.

Sobresale el recurso de la escritura para organizar el pensamiento, preservar la memoria, escudriñar el camino, reflexionar y, así, favorecer el conocimiento de uno mismo y de su proceso de ser y devenir docente. En los discursos de Bianca, Flora y Luiza, en más de un encuentro, se pudo percibir el aporte de la escritura, como se puede ver a continuación:

Utilicé la escritura para recordar dónde quiero estar, que hay altibajos y por eso mismo seguimos intentando dar lo mejor cada vez más. (Bianca).

Es muy bueno grabar, es muy bueno escribir, me gusta mucho escribir porque queda ahí marcado, está marcado ahí realmente guardado. (Flora).

Escribir para mí es un proceso muy enriquecedor porque siempre he tenido conciencia de que me expreso mucho mejor cuando escribo todo lo que siento que cuando intento hablar. (Luiza).

Muchas veces, incluso a través de los momentos de reflexión, escribiendo conmigo misma, incluso sin tiempo, a veces, para compartir esto con un coordinador, para traer un directivo para conversar, para debatir con otros profesores, creo que esa es la forma en la que puedo reflexionar sobre esto e incorporar estrategias a mi sala de clases, dados todos los contratiempos que encontramos en el camino. (Luiza).

Como se puede notar, la escritura surge como un recurso tanto de organización como de autoconocimiento. De este modo, ella lleva las marcas de la reflexividad y puede, por tanto, considerarse un ejercicio de práctica reflexiva que toma la forma de una narrativa y, así, forma la experiencia y el conocimiento propios de la inserción docente.

Según Josso (2006), la experiencia integrada entre conocimientos y el saber-hacer docente, se convierte en un medio dinámico y fructífero para transformar la práctica. A raíz de la experiencia, la narrativa y la reflexión apoyan la conciencia de uno mismo y de sus potencialidades, además de contribuir a la elaboración de representaciones de experiencias y modos de ser-estar-hacer profesionalmente.

Comprender la acción pedagógica como una acción intencional, sistemática y también reflexiva, incide directamente en el cultivo de una concepción de la formación docente que articula las dimensiones teórica y práctica, permeándolas a través de momentos de análisis, contextualización y, principalmente, de investigación crítica sobre el quehacer pedagógico. En este sentido, el conocimiento en la práctica entrelazado con el conocimiento de la práctica, concepciones de aprendizaje de la docencia ampliamente discutidas por Cochran-Smith y Lytle (1999), contribuye a validar lo que los profesionales elaboran a partir de la complejidad de las situaciones concretas, que tienen significado al ser confrontadas e interconectadas con situaciones anteriores, en un movimiento dialéctico y en espiral, regresando al mismo punto desde diferentes perspectivas. De esta manera, la acción y la reflexión sobre la acción se encuentran conectadas y, en este caso, si la frontera entre la generación de conocimiento y su utilización no es clara y delimitada, la dimensión de autoría y autonomía se refuerza y alimenta.

Para Vera, escribir en el cuaderno es un registro de lo que se propuso y de lo que se realizó; es memoria de lo deseado y de lo alcanzado; es un recurso reflexivo en forma de diario, la escritura se revisita, las propuestas se redimensionan y la autoría se afirma.

Es realmente genial ver el trabajo que hiciste el año pasado y reflexionar sobre lo que querías lograr ese año y ese trabajo te ayuda para el próximo que quieres crear, que quieres hacer. Y luego viene la cuestión del diario (...) El diario reflexivo sin duda ha sido una buena opción porque revisando el trabajo, he visto lo importante y genial que es para la construcción del trabajo que estoy haciendo este año (Vera).

Los participantes, asumen escribir, escuchar y hablar reflexivamente como formas de afrontar y superar las dificultades de la

docencia, endosan la narrativa como recurso (auto)biográfico a favor del aprendizaje profesional, confirmando el compromiso que asumimos con la investigación-formación. A través de sus encuentros, buscamos generar un movimiento de articulación de docentes en situación de inserción que, entre pares, de manera colaborativa, puedan vivir la oportunidad de reflexionar y compartir temas que afectan su docencia, ayudándose mutuamente a enfrentar las dificultades inherentes al inicio de la profesión. De este modo, se delinea la posibilidad de integrar, en la práctica profesional, una dinámica de reflexión, mutualidad, intercambio e innovación, a través de la cual los profesores en inserción se forman en colaboración con sus pares (Nóvoa, 2017).

Estimado/a colega, cuando hablo de mi docencia y de las experiencias comunitarias de formación que me constituyen, lo hago como una práctica compartida. Que en tu camino como profesor experimentes los efectos de la mutualidad docente y la belleza del ejercicio reflexivo de hablar de ti mismo y escuchar a los demás.

Un abrazo,

Giseli Barreto da Cruz

Profesora de la Facultad de Educación de
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil.

A VECES, UNA CARTA ES EL COMIENZO DE UN CAMINO COMPARTIDO



Este libro nace del diálogo entre profesores y profesoras que inician su camino en la docencia y quienes los acompañan en ese desafío. A través de cartas auténticas, profundas y esperanzadoras, se abordan los dilemas, emociones, aprendizajes y descubrimientos que marcan la inserción profesional docente.

Organizado en cinco ejes: Autocuidado y Salud Mental, Proyecto de Vida e Identidad, Autonomía, Colaboración y Liderazgo, este libro propone un viaje colectivo de reflexión, acompañamiento y crecimiento.

Un recurso indispensable para docentes principiantes, formadores, mentores y todas aquellas personas que creen en una educación más humana, colaborativa y transformadora.



“No estoy solo, hay otros que también sienten,
dudan, aprenden y siguen adelante.”

Profesor Principiante

www.ariadnaediciones.cl

