



Universidad Academia de Humanismo Cristiano.  
Facultad de Pedagogía.

**CAMINANDO HACIA EL DESPERTAR INEXORABLE**  
**TOMAR CONCIENCIA DE SÍ PARA EMANCIPAR/NOS**

Alumna: Vanessa Andrea Hasbún Ortiz.  
Profesor Guía: Felipe Sáez González.

Informe final para optar al Grado de Magíster en Educación, Mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar

Santiago, 2022

## **Dedicatoria.**

Quiero agradecer a quienes han ayudado a iluminar el hontanar donde hoy nacen y emergen las aguas más claras y auténticas de mi existencia.

Gracias a cada una de las almas que avanzan a mi lado y que han dejado sus sueños por acompañar los míos.

Gracias hijo, porque aún sin saber hablar me contabas sobre las cosas valiosas de la vida. Agradezco la compañía de madrugada y también tu llanto, el cual me despertó del ensimismamiento, para volver a mirarte y recordar qué es lo que me mueve en la vida.

Cuando pasen los años y leas estas palabras, espero que sientas en ellas mi gratitud, por esperar pacientemente mi llegada y atención cada tarde, mientras yo me encontraba enseñándoles a los hijos de otras madres como yo.

Y aunque la vida no nos devolverá el tiempo, gracias al camino, podré regalarte y compartir contigo lo maravilloso de este aprendizaje emancipatorio. Invitándote a ti también a mirarte constantemente, y a generar las grandes transformaciones que necesita este mundo, que es nuestro, y también de ustedes, los niños y las niñas.

## **Índice.**

Introducción

Caminando a ciegas.

Mirarse a través de la escritura.

Investigación biográfica –narrativa y performatividad.

## **Capítulo I**

Despertar Inexorable.

Introspección insoslayable.

Etiquetas

Estremeciendo la arrogancia

Armaduría emocional.

Administración del ropaje emocional

## **Capítulo II**

Escuela Básica Viluco

Reflexión estéril

Desde el miedo al desafío.

Empoderamiento del territorio.

Liderazgo para activar el sentido de pertenencia.

Liderazgo: El camino de la emancipación y la apertura conectiva.

Cartografía Social pedagógica.

Bibliografía

Lista de Anexos

Anexos

Que bien sé yo  
la fonte que mana y corre,  
aunque es de noche.  
**San Juan de la Cruz<sup>1</sup>**

### **Caminando a ciegas.**

*He venido viajando por caminos de distintas índoles y niveles de consciencia,  
en compañía y en soledad.*

*Algunos se han quedado guardados junto al más mínimo detalle,  
y otros caminos, en cambio,  
han adquirido peso de forma tardía,  
como quien logra valorar algo cuando ya lo ha perdido.*

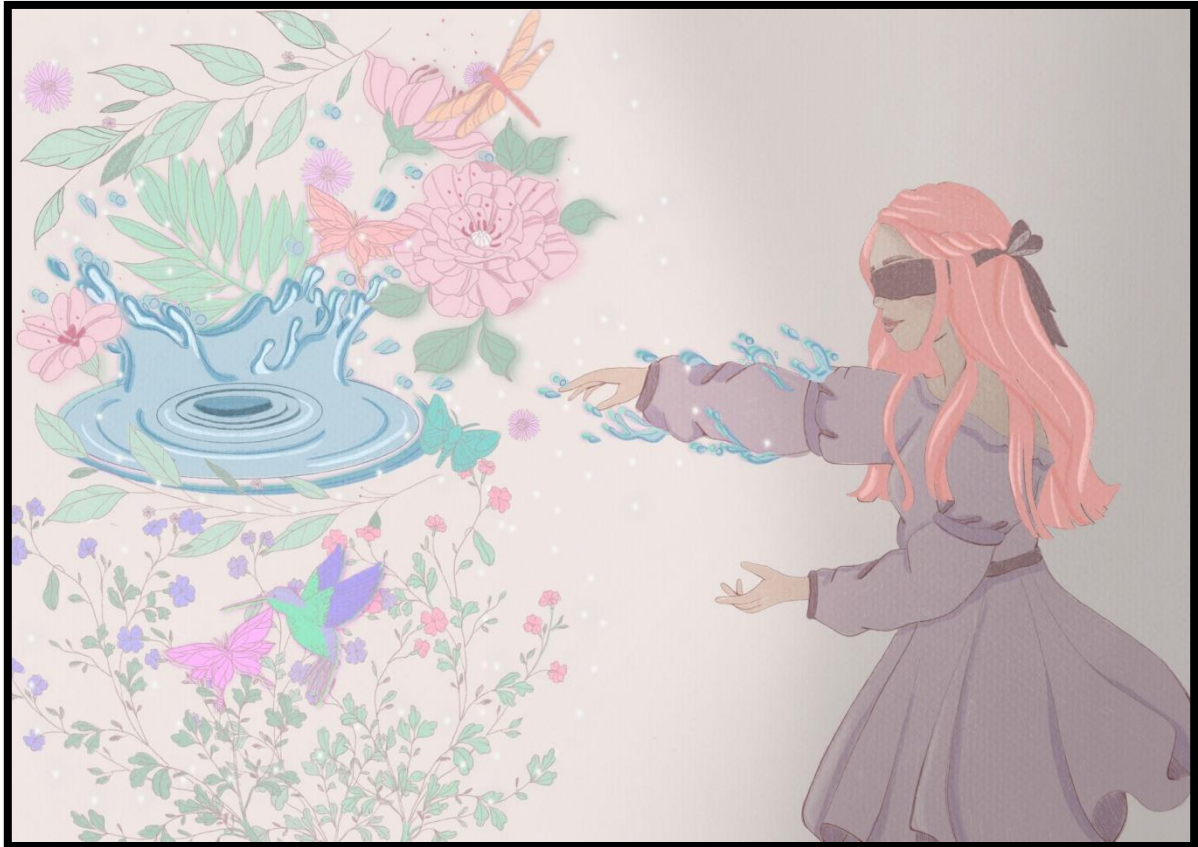
*Y me pregunto...*

*¿Qué tan largo ha sido el tramo que he venido caminando a ciegas?  
Pues en un punto ineludible del camino,  
una piedra me hizo detener el paso quedando al borde de un manantial,  
el cual no lograba ver,  
pero sí sentir y escuchar,  
para iniciar allí,  
un viaje transformacional hacia el despertar inexorable.*

**Vanessa Hasbún Ortiz.**

---

<sup>1</sup> Versos de *El cantar del alma que se huelga de conocer a Dios por fe*, poema escrito por el místico y religioso **Juan de Yepes Álvarez durante su reclusión carcelaria en Toledo.**



## Introducción.

El presente escrito intenta transparentar mis distintos estados emocionales, profundizando en los mecanismos mediante los cuales se desencadenan cada uno de ellos, y enfatizando además, en la reflexión como elemento clave de transformación de mis visiones de mundo y antiguos paradigmas. Lo que me invitó a profundizar en el autoconocimiento, para dar paso al acompañamiento de otros en sus respectivos procesos emancipatorios<sup>2</sup>, postulando a que es suficiente con estar uno mismo emancipado para poder ayudar a otros a lograrlo.

---

<sup>2</sup> "En el proceso emancipatorio se habla de negociación, reciprocidad y empoderamiento, tomando a la emancipación como una posición crítica que a través del enfoque participativo lleva a una toma de conciencia, utilizando como metodología de investigación la participativa, cualitativa, por medio de un análisis crítico, permitiendo al fenómeno humano emerger y ser investigado" (Ramírez Elizondo, N. A., Quintana Zavala, M., Sanhueza Alvarado, O., & Valenzuela Suazo, S. V, 2013, p. 413).

En esta búsqueda fui transitando hacia nuevas formas de expresión escrita, que reflejan una armoniosa combinación de modalidades narrativas, donde hago poesía, me descubro, y probablemente a más de alguien pueda conmover, invitándole a indagar en formas muy particulares de profundizar y evocarnos.

La indagación me invitó a caminar desde lo personal a lo social, finalizando el presente informe con la colaboración de mujeres que dieron realce a mi escritura, principalmente porque dejan entrever perspectivas desde sus propias biografías e identidades, permitiendo así, nuevas visiones respecto a la educación y a los procesos emancipatorios de nosotros/as mismos/as y de los/as educandos, con apertura frente a la subjetividad que encierra el complejo mundo de la pedagogía.

La escritura se fue convirtiendo en una guía metodológica a lo largo de la investigación, en tanto me permitía acceder a información significativa de mi propia historia, y desarrollar análisis sobre las prácticas que dan sustento al aprendizaje transformador, el cual fui conectando tanto a mis experiencias personales como laborales. Trabajando sobre la idea de que el conocimiento ya no se considera como algo que viene desde afuera de los sujetos, y que deban incorporar a su camino de aprendizaje, si no que como un proceso donde estos/as crean significados para fomentar la autorrealización y la visión democrática en la sociedad (Dirkx, J. M.1998).

Desde los hallazgos que emergen del presente informe fui construyendo nociones propias sobre el liderazgo y el aprendizaje transformacional<sup>3</sup>, invitando/me a

---

<sup>3</sup> “El aprendizaje transformacional implica que las personas adquieran conciencia de sus hábitos mentales actuales y los puntos de vista resultantes, acompañados de una crítica de sus suposiciones y premisas subyacentes. También incluye una evaluación de puntos de vista alternativos y la decisión de renunciar a un punto de vista anterior en favor de uno nuevo, o de hacer una síntesis de lo antiguo y lo nuevo, lo que da como resultado un conocimiento más confiable y creencias justificadas para guiar la acción” (Gravett, 2004, p.260).

avanzar hacia nuevas formas de gestionar procesos escolares, que no tienen que ver únicamente con implementar estrategias en el aula, sino que también con generar una postura y un diálogo hacia la relación con nosotros mismos y con las comunidades educativas.

### **Mirarse a través de la escritura.**

Fue en el acto de escribir, donde la afirmación “*Pienso, luego existo*” de Descartes, comenzó a perder el valor que hasta entonces tenía, ya que al contrario de lo que postula la concepción racionalista, en el fluir de la escritura primero “estoy siendo”, percatándome de que, en la relectura de mis escritos, primeramente, soy capaz de observar sin juzgar, para recién ahí analizar desde lo racional.

De esta manera, y evidenciando en mi propia escritura la importancia de las emociones a la base de mis palabras, fue que comencé a sustentar mis distinciones, por un lado, en los postulados de Humberto Maturana (1997) refiriéndose a que todo sistema racional tiene fundamentaciones emocionales, y por otro, en los postulados de Antonio Damasio (1996), que ofrecen un nuevo enfoque respecto a la dualidad cuerpo-mente, tomando en cuenta la importancia que tiene el cuerpo y las emociones para la construcción del pensamiento y la mente.

Desde este escenario, el arte de escribir comienza sutilmente a funcionar como un nuevo método de investigación de mis propias proyecciones y construcciones personales (Silvia Bénard, 2019). Ayudándome a dejar registro, y a extender diversos debates junto a otros(as), para problematizar los elementos tratados en este escrito, desde el *diálogo auténtico*<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Paulo Freire (1968) hace referencia al diálogo auténtico como el compromiso de construir un mundo común de manera colaborativa. Donde emerge el reconocimiento del otro y el reconocimiento de sí en el otro.

El diálogo auténtico, nos invita a transitar hacia el reconocimiento de sí mismo y de un otro, dándole un rol protagónico a las emociones, las cuales creo, se vuelven fundamentales para avanzar en el autoconocimiento docente y acompañamiento de los procesos emancipatorios de los/as educandos. Además, le da voz a quienes nunca han tenido voz, incluyéndome en dicho proceso, ya que a medida que avanzaba en mi escritura pude darle sonido a mis pensamientos y a mi voz interna, que tantas cosas tenía por decir. Y que finalmente pude proyectar a través de esta autenticidad en el conversar, permitiendo el encuentro entre sujetos/as y de estos/as con el resto del mundo.

### **Investigación biográfica –narrativa y performatividad.**

Verán en el presente relato diversos recursos literarios para dar a conocer parte de la historia transformacional de un “otro/a”, sin embargo, en este andar, quisiera interpelar al lector/a para invitarlo a encontrarse con sensaciones y reflexiones sobre sus propios vacíos existenciales<sup>5</sup>, acercándonos desde la investigación biográfica y narrativa hacia la construcción de procesos emancipatorios.

La particularidad de esta perspectiva es que nos convida a mirar la realidad desde lo narrativo, lo que es importante para mí, considerando que desde estas formas puedo recurrir también a las corrientes que trabajan con la performatividad, considerándola un elemento clave para llegar al lector/a, donde la escritura “se transforma así en un recurso a través del cual se crea o recrea experiencia en la que el cuerpo se encuentra insertado y en su relación con otros. El relato performativo se sitúa así en lo que Denzin (1997) define como poéticas etnográficas que tienen objetivos similares a los objetivos del arte: desean tocar al espectador, evocar

---

<sup>5</sup> A través de una entrevista publicada en el libro *El sentido de lo humano*, Humberto Maturana menciona que el vacío existencial es de carácter espiritual, concerniendo a la angustia de no pertenecer, a vivir en la comunidad humana a la que pertenecemos sin un sentido relacional. Haciendo hincapié en que la cultura patriarcal en la que estamos inmersos nos invita a desear solo los resultados de nuestro actuar, sin ser conscientes del contexto ni de la forma en cómo obtenemos esos resultados, desencadenando desarmonía en el vivir.

emociones, y proporcionar perspectivas alternativas de ver el mundo” (Hernández 2008: 105), particularmente a través de las palabras e ilustraciones adjuntas.

Este texto no solo dará cuenta de lo que sucede en mis procesos de introspección, sino que además podría permitir a los lectores/as evocar, con estas palabras, su propia historia. A medida que nos leamos iremos descubriendo alegre y dolorosamente, en una ambivalencia constante, cómo es que el desacelerado ritmo de vida en el que vivimos socialmente inmersos, nos enajena<sup>6</sup> y aleja de los sentires propios respecto del curso de la vida.

En términos metodológicos, para quien relaciona la investigación con lo meramente científico, podría pensar que las expresiones y escritos aquí presentes (como resultados de procesos investigativos), se alejan de lo que tradicionalmente entendemos por investigación, ya que está naturalizado el hecho de que, por un lado, todo puede llevarse a la disciplina de la ciencia, y por otro, que las concepciones técnico-racionalistas son símbolo de calidad y eficiencia (Rivas,2012). Pese a ello esta perspectiva se encuentra metodológica y epistemológicamente consolidada, y reconoce el conocimiento experiencial/cotidiano como un conocimiento válido, siendo justamente ahí donde hay que intervenir, porque guarda relación directa con la acción, por tanto, con la realidad que se quiere transformar.

A lo largo del recorrido, iremos ahondando en quiebres y distinciones que me invitaron a cuestionar el cómo avanzaba en la vida, conociendo autores de diversas áreas que, dicho sea de paso, me han acompañado y dado sustento en el presente trabajo, desde una perspectiva que otorga profundo valor a la narración para entender la realidad subjetiva que embrolla a los sujetos/as.

---

<sup>6</sup> “Entendemos por enajenación un modo de experiencia en que la persona se siente a sí misma como un extraño. Podría decirse que ha sido enajenado de sí mismo. No se siente a sí mismo como centro de su mundo, como creador de sus propios actos, sino que sus actos y las consecuencias de ellos se han convertido en amos suyos, a los cuales obedece y a los cuales quizás hasta adora. La persona enajenada no tiene contacto consigo misma, lo mismo que no lo tiene con ninguna otra persona. Él, como todos los demás, se siente como se sienten las cosas, con los sentidos y con el sentido común, pero al mismo tiempo sin relacionarse productivamente consigo mismo y con el mundo exterior” (Fromm, 1992, p. 105)

Todos estos autores nos encantarán con postulados que, por un lado, abren el debate respecto a temas que, quizás, hemos llevado silenciados, y por otro lado, contienen mi propio camino de búsqueda y significados en torno a lo que ha sido este experimentar desde lo personal hacia lo profesional, para comprender mis procesos emancipatorios y poder acompañar a los/as educandos en los suyos.

## Capítulo I

### Despertar Inexorable.

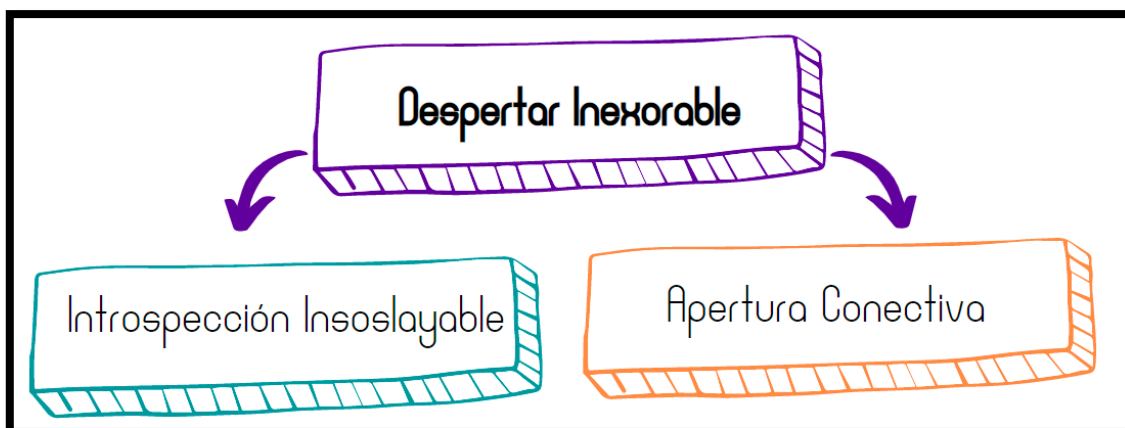
Reconocer el flujo operativo en el que trascurría mi vida, interrumpirlo y dejar de habitarlo en transparencia, fue un develamiento que vino acompañado del presente magíster, no fue sino en el conversar y en la problematización de las lecturas, donde se comenzaron a generar quiebres<sup>7</sup>, los cuales han aportado a nuevas aperturas respecto de cómo me voy reconociendo en las emociones y en el mundo que habito.

Es precisamente aquí donde emerge, la necesidad de reflexionar en torno a un nuevo concepto respecto de las interpretaciones que comienzo a experimentar, y que en este informe he querido distinguir como *“despertar inexorable”* definiéndolo como el ***momento donde mi cuerpo, mente y alma interpretan el mundo de una manera nunca antes vista, fenómeno impulsado por el desconcierto provocado en el mundo exterior, y que no solo me afecta a nivel individual, sino que también de manera colectiva a todos los/as habitantes del planeta, debilitando cada uno de los pilares que sustentan el paradigma dominante, el cual ya no puede soportar lo que el caos trae consigo, debido a que el cambio emergente está marcado por quiebres estructurales sin precedentes.***

---

<sup>7</sup>Rafael Echeverría en el libro La Ontología del Lenguaje menciona que cuando un suceso nos conduce a modificar significativamente las fronteras de ese espacio de posibilidades, y nos vemos conducidos a variar nuestro juicio respecto de lo que esperamos del futuro, hablamos de un quiebre. Lo imposible puede tornarse probable de manera repentina.

Desde el momento en que comencé a darle forma a este nuevo concepto, que por lo demás he catalogado como un término “transpandémico”, debido a que surge desde las incertidumbres que trajo consigo la pandemia por COVID-19, he venido trabajando y transitando conscientemente por cada una de las dos etapas que lo componen, por lo que es preciso consignarlas aquí, para guiar la reflexión.



Ambas categorías desprendidas de este nuevo concepto, guardan relación con nuevos niveles de consciencia alcanzados tras la remoción de mi realidad frente a la incertidumbre que acompaña la crisis sanitaria y social actual, y tienen la singularidad de poder ser aplicadas a distintas esferas de la vida; por un lado al área emocional y por otro al área laboral, tema en el cual ahondaré en el capítulo II del presente informe, donde desarrollaré la idea de Apertura conectiva, haciendo una vinculación de ésta con mi rol político pedagógico actual como consecuencia del trabajo de auto-observación desarrollado a lo largo del magíster en curso.

Mientras tanto, en este primer capítulo, asociaré mis escritos a la categoría de Introspección Insoslayable, que es donde se provocaron la mayor cantidad de quiebres y distinciones que ayudaron a generar la gran apertura hacia nuevas formas de ver la realidad.

## **Introspección insoslayable.**

*¿Qué tan largo ha sido el tramo que he venido caminando a ciegas?*

Relacionarme con el mundo a ciegas durante los últimos años de mi existencia, me condujo a permanecer en una realidad distorsionada, que fue mutilando las raíces de mi espiritualidad y limitando cada vez más el espacio necesario para avanzar hacia nuevos estados de concientización<sup>8</sup>.

Parecía que el tiempo no tenía dimensiones y la sutileza de la vida se escondía tras el sonido rimbombante de la urbe, las horas no alcanzaban para cubrir con todas las exigencias de mi día a día, y comenzaba la implosión, llegando a su grado más elevado cuando pude darme cuenta (como en una especie de escena retrospectiva) de que habían pasado muchos días sin sentir pasar el tiempo. Me senté, respiré y miré a mi hijo, quien fijamente me observaba, como esperando ese momento para ayudarme a despertar, y con nostalgia me pregunté...

*¿Qué es lo que me está moviendo en la vida?*

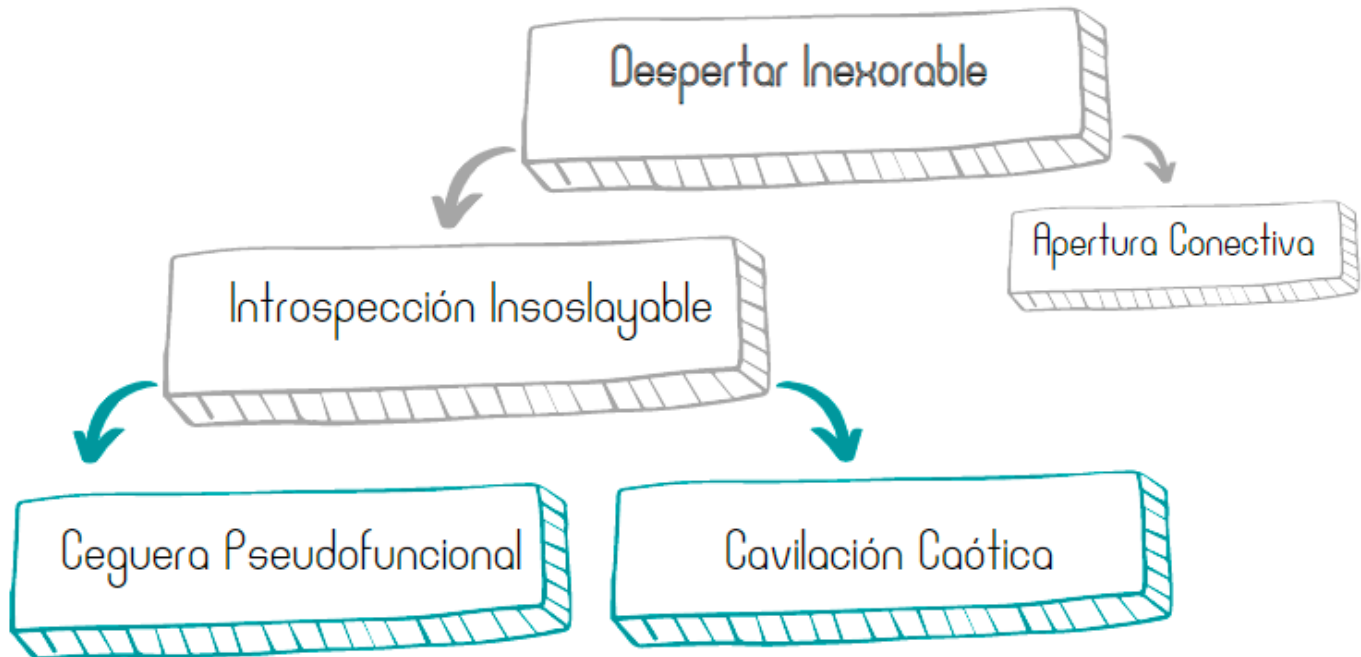
Fue entonces cuando comenzó el inicio del fin, mis antiguas creencias respecto a diversas aristas de la existencia, comenzaban a tambalear, alejándome de los antiguos paradigmas, para convidarme a habitar en nuevas y emergentes visiones, dejando caer el velo que cegaba mi caminar y no permitía albergar nuevos escenarios de cambio y niveles de conciencia<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Thomas G. Sanders (1969) , docente Norteamericano y estudioso de las teorías de Paulo Freire, en su libro *El Método de Paulo Freire: Alfabetización Y Concientización* definió concientización como “un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; una acción eficaz y transformadora” (Sanders, 1969: 8)

<sup>9</sup>En uno de los módulos del presente magíster nos invitaron a conocer “La dinámica espiral” (Spiral Dynamics o SD en inglés) modelo desarrollado por Christopher Cowan y Don Beck (en Marambio,2012) a partir de las investigaciones de Clare W. Graves, el cual ayuda en el

Desde aquí me surgieron muchas ideas y reflexiones, concluyendo que, en este camino de introspección obligatoria, habité en dos diferentes estados, por un lado, en la *Ceguera Pseudofuncional*, y por otro, en una especie de *Cavilación Caótica*.



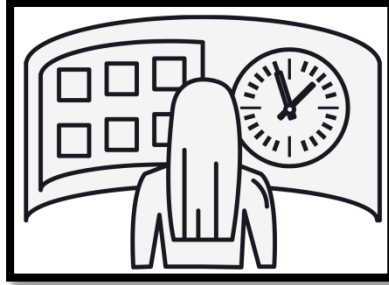
---

entendimiento propio de nuestra existencia y de cómo se mueven los demás. Las investigaciones de Graves revelaron 8 tipos de respuestas, que hoy en día son representadas por niveles ordenados jerárquicamente en 8 colores distintos, comenzando por el color beige y avanzando de forma ascendente hasta el color turquesa, siendo este el nivel de conciencia más elevado por asociarse a un sistema holístico universal, donde prevalece la espiritualidad y la totalidad de la existencia desde una mirada integradora.

Es menester considerar que tales modos de habitar y moverse en el mundo son formas que comencé a observar también en mi entorno familiar y profesional, por lo que considero que son respuestas sociales que de una u otra forma nos hacen encontrarnos y reconocernos en el espacio dialógico.



Habiendo habitado dichos estados, logré darme cuenta de que inicialmente, cuando habitaba en la **Ceguera Pseudofuncional**, el miedo se hacía notar cada vez más, desencadenando una parálisis del pensamiento, y posteriormente un sin fin de cuestionamientos, que acompañados de las lecturas trabajadas en el magíster, me llevaron a la pregunta ¿Qué es lo que me atemoriza? Me dediqué a analizar día a día qué era lo que nos atemorizaba, sintetizándolo en la frase “perder el control”.



Todos estamos registrando cambios que traen consigo modificaciones estructurales, sin embargo, y haciendo alusión a las reflexiones de Eugenio Carutti (2015), el cerebro es el principal oponente frente a estas nuevas informaciones, siempre buscará estrategias para permanecer seguros frente a la posibilidad de cambio e intentará llegar al “cómo” desplegando maniobras de supervivencia desde el control; siempre es más fácil desde ahí, ya que el control nos ayuda a anticiparnos a lo que sucederá, teniendo mayor campo de movimiento.

Debo asumir que estuve muchos de los primeros meses de esta crisis tratando de buscar estrategias para poder sobrellevar el encierro y autoconvencerme de que todo estaba bajo control, pero bastaba con ver lo que sucedía a cuerdas de mi hogar para entender que no era así.

Mi propio cuerpo comenzaba a darme señales respecto a esta forma de vivir, ya que incluso un acto tan importante como el de alimentarse, se vio afectado por la ansiedad y la poca tolerancia frente al cambio, mis formas de nutrición se volvían incompatibles con los extensos periodos frente a las pantallas, el trabajo a distancia y el confinamiento. Desde entonces ya no solo me cuestionaba, comencé a escuchar mi cuerpo y a concluir que estaba cada vez más cerca de la inseguridad, que siempre hemos pertenecido a ella, y con esto recuerdo las palabras de Krishnamurti respecto a que la única seguridad es la inseguridad, y que cuando conoces la inseguridad ya no tienes miedo. “Jamás puede preverse el contenido de la vida; debe vivirse renovadamente a cada instante; pero le tememos a lo desconocido y por esto establecemos para nuestro beneficio zonas de seguridad psicológica en forma de sistemas, técnicas y creencias.” (Krishnamurti, 2007, pág.10)

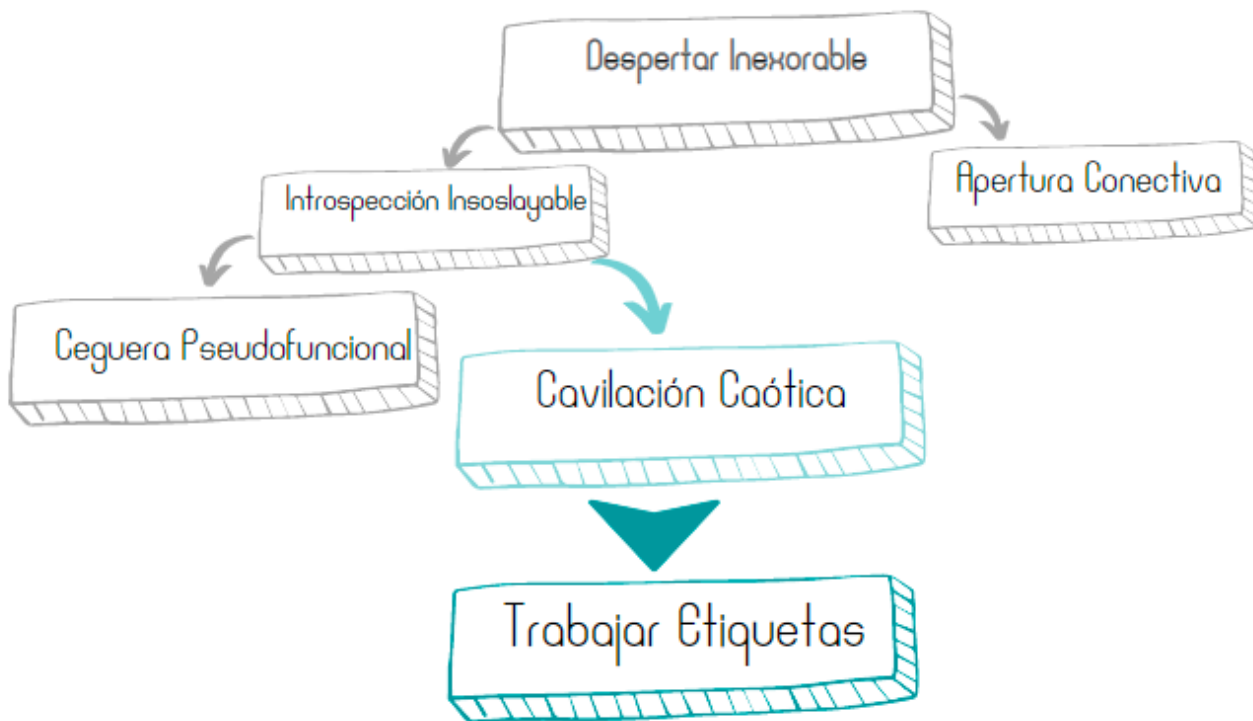
A partir de tantas interrogantes, que de alguna forma ya me invitaban a escuchar mis disposiciones emocionales respecto a lo que acontecía, recordé las palabras de Ronald Sistek (2020) en una conferencia “[...] la reinención humana se produce cuando el dolor de cambiar es menor que el dolor de permanecer igual”, por lo tanto, quise indagar más para ir hacia ese cambio.

De a poco fui transitando hacia el estado de **Cavilación Caótica**, lo cual fue claramente impulsado por mi continuidad en el magíster y también, porque no podía quedarme al margen de lo que experimentaban los/as educandos, considerando que muchos de ellos/as aún permanecían hundidos en el miedo y validándose en la virtualidad. Dicho esto, y teniendo en cuenta que para nadie pasa inadvertido el desconcierto que trajo consigo la pandemia, es que, desde mi rol de educadora, tuve que mediar instancias de diálogo con ellos/as, porque no podíamos invisibilizar ni dejar de abordar la infinidad de cuestionamientos que surgían tanto dentro como fuera del aula.

Comencé a pensar en formas que me permitieran orientar a los/as educandos a volverse más conscientes y activos frente al cambio social y me pregunté ¿Cómo puedo saber en qué estado permanecen los niños y niñas con los que trabajo? ¿Cómo puedo ayudar a transitar, a los niños y niñas, desde la Ceguera Pseudofuncional a la Cavilación Caótica? ¿Por qué sería esto relevante en el acto de educar? ¿Qué tan importante es mi propio proceso de concientización en el ámbito laboral?

Frente a estos cuestionamientos, la etapa de **Introspección insoslayable** y sus dos estados, explicitados anteriormente, cobran mucho más importancia para mí, ya que tuve que experimentar y resignificar, desde mi propia existencia, el valor de mirar hacia uno misma, para recién ahí poder observar a un otro(a) de manera consciente. Como menciona Rancière “Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano.” (Rancière,2003, pag.10)

Así fue como volví a reconectar con mi propia historia para poder seguir mi proceso de transformación, comprendiendo que para poder acompañar a otro en sus procesos de emancipación, tengo que ir mirando dentro de mí primeramente. Fue entonces cuando comencé permitirme ahondar en mi niñez, crianza y formas de interpretar el mundo, sintiendo el peso de uno de mis primeros quiebres, las etiquetas que llevo auestas, y cómo es que estas le han dado curso a mi vida y actuar.



## Etiquetas.

En la medida que voy descubriendo y resignificando la forma de relacionarme con el mundo y con los otros/as, van surgiendo un sinfín de preguntas asociadas a mi autopercepción, que me llevan a reconocer el gran peso biográfico que cargo desde mi infancia, con ideologías que hice mías y nunca cuestioné antes del “despertar inexorable”, y que por lo demás podrían estar afectando la forma en como me

relaciono con el mundo. Pudiendo dimensionar, por ejemplo, cómo es que las *etiquetas*<sup>10</sup> que llevo auestas, han entorpecido la forma en cómo los demás me han percibido a lo largo de mi existencia, ya que estas, inevitablemente, han modificado todo mi comportamiento; desde cómo me expreso cuando me dirijo a otros, hasta la corporalidad y energía proyectada en mi cotidiano.

Lo que somos, desde múltiples aristas, indudablemente genera en el otro/a una interpretación respecto de lo que ve y percibe de nosotros, incluso sin necesidad de hablarnos, ya que la imagen proyectada a través de nuestros movimientos y disposiciones corporales, puede ser leída o escuchada aun sin un acercamiento más íntimo que nos dé la posibilidad de dialogar, a veces el cuerpo habla por sí solo.

*“El factor interpretativo es de tal importancia en el fenómeno del escuchar que es posible escuchar aun cuando no haya sonidos y, en consecuencia, aun cuando no haya nada que oír. Efectivamente, podemos escuchar los silencios. Por ejemplo, cuando pedimos algo, el silencio de la otra persona puede ser escuchado como una negativa. También escuchamos los gestos, las posturas del cuerpo y los movimientos en la medida en que seamos capaces de atribuirles un sentido.”*  
(Echeverría, 2005, pág.84)

Aquí nace una nueva distinción, que me permitió analizar muchas situaciones pasadas, en donde yo no podía comprender, por qué se generaban atmósferas de tensión con personas de mi trabajo que no me conocían; me frustraba pensar que la imagen proyectada y la lectura de mi disposición corporal, fueran a perjudicar mi forma de trabajar con los demás.

---

<sup>10</sup>Según la teoría del etiquetado la propia identidad y el comportamiento de los individuos puede ser determinada o influida por los propios términos utilizados para describir o clasificar dicho comportamiento, y se asocia con el concepto de una profecía que se cumple y con los estereotipos.

Comprendí que las diversas maneras de presentarme frente a mis pares, estaban basadas en la desconfianza y el miedo disfrazado de arrogancia acorazada, ya que siempre permanecía a la defensiva, como alguien que se ha de proteger, reaccionando antes de tiempo frente a una posible amenaza, anticipándome a lo que pudiera suceder.

Analizar este estallido emocional se presenta como parte de esta nueva distinción, el cual Daniel Goleman (en Eber Dosis, 2020) llamó “secuestro de amígdala” donde la amígdala, que es la encargada de procesar las reacciones fundamentales de nuestra sobrevivencia, bloquea la toma de decisiones racionales para robarse el protagonismo y luego decidir sobre nuestras reacciones desde lo emocional. Sin embargo, hay formas de evitar el secuestro si somos capaces de mirarnos, posicionarnos como un observador “que se da cuenta”, lo que desde el modelo OSAR<sup>11</sup> estaría posicionado como un aprendizaje de 2° orden<sup>12</sup> (Echeverría, 2017).

Sin lugar a duda, muchas de estas construcciones tienen que ver con mi historia de vida y de cómo me apropié de las palabras que recaían sobre mí cuando era niña, distinción que cobra mucha más fuerza en la medida que trazo estas palabras. Con mi propio relato puedo viajar en el tiempo y recordar cómo me convencían de ser una niña fuerte y valerosa, que a pesar de no tener un padre podía salir adelante, bajo un discurso muy sentido, donde no quedaban más opciones que estar por sobre la indiferencia y el abandono.

Así fui formando una coraza indestructible, que incluso hasta el día de hoy me cuesta no utilizar, tomando formas muy particulares, y proyectándose, por ejemplo, en una imagen imponente, de caminar seguro, e impostación de la voz inigualable,

---

<sup>11</sup> El modelo OSAR debe su nombre a la sigla que describe sus componentes, Observador, Sistema, Acción y Resultados. Técnica de coaching ontológico desarrollado por Rafael Echeverría, que establece que en todo proceso de autoaprendizaje hay diferentes niveles. Aprendizaje de primer orden, Aprendizaje de segundo orden y Aprendizaje de tercer orden o aprendizaje transformacional.

<sup>12</sup> Estamos realizando un aprendizaje de segundo orden si somos capaces de modificar al observador, o de hacerle ver otro punto de vista que conlleve a otro resultado.

capaz de cautivar a un auditorio completo sin pasar desapercibida, cayendo muchas veces... en la arrogancia.

### **Estremeciendo la arrogancia.**

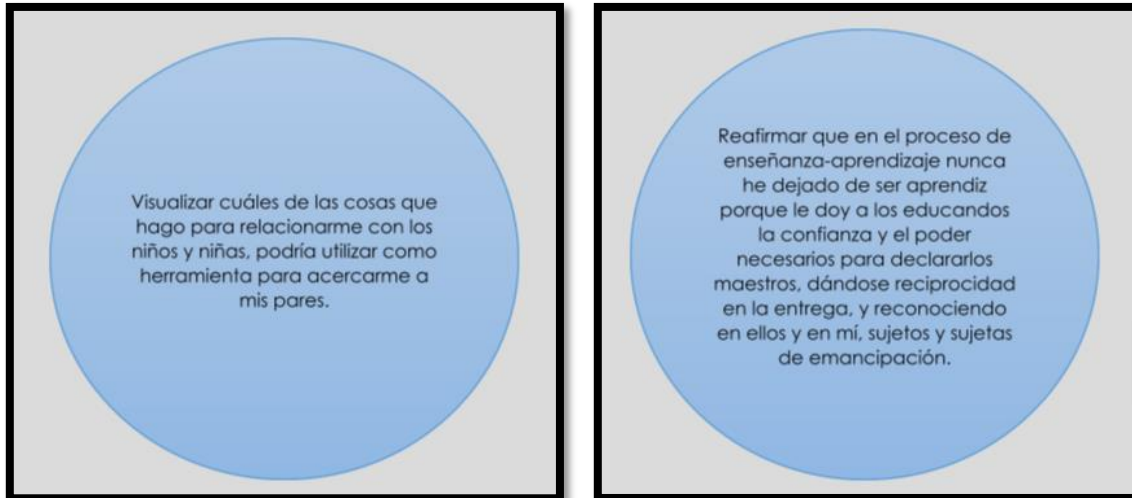
“Al estremecer nuestra arrogancia, generamos un estado de ánimo de disposición al aprendizaje. Esta disposición nos permite ver lo nuevo como nuevo, no como algo que ya conocemos” (Echeverría, 2017, p.113)

De acuerdo al texto Aprendiendo a aprender (Echeverría, 2017) cuando habitamos en la arrogancia creemos tener dominio sobre un sinnúmero de cosas, lo que nos lleva a negarnos a nuevas posibilidades de aprendizaje. Por lo que el primer paso para volver a ser un aprendiz, es reconocer que hay cosas que no sabemos, esto es lo que llamaríamos declaración de ignorancia. El segundo paso es reconocer en otro a un maestro, declararlo como tal y aprender de él, otorgándole poder y confianza; aspectos que en una sociedad como la nuestra no es habitual conceder, ya que no estamos acostumbrados a aceptar que otro/a sabe.

A pesar de que las etiquetas me han limitado a la hora de relacionarme con los demás, es menester considerar que dicha actitud de arrogancia nunca ha sido proyectada hacia los/as educandos.

*¿A qué se debe la diferencia?*

Esto me invita a mirar dos aspectos.



En consecuencia, los niños y niñas son quienes me ayudan a estremecer la arrogancia que aflora cuando me veo enfrentada al mundo adulto, ellos/as siempre han sido y serán mis mejores maestros/as, no hay nada más auténtico que un niño/a. Aprender con ellos/as es receptividad, es apertura.

El presente análisis ayuda a develar que, durante gran parte de mi infancia se me preparó para ser una *adulta fuerte*<sup>13</sup>, y no para ser una niña como tal. Y aunque no pongo en duda el amor recibido, no se puede invisibilizar el hecho de que mi familia, como tantas otras, forman parte de una sociedad que cría a sus hijos desde una visión adultocéntrica, quitándoles voz a los niños/as para satisfacer sus propios deseos y proyecciones como adultos, considerando a los “más pequeños/as” como sujetos en espera de llegar a ser. (Duarte,2012)

Ahora puedo entender que la pretensión de hacer de mí una niña “fuerte”, provenía del profundo deseo de que nadie en la vida se sintiera con derecho a ofenderme como, quizás, lo hicieron con algunas mujeres de mi linaje, quienes en la internalización de patrones ancestrales y familiares, se han convencido sobre creencias que no son necesariamente conscientes ni saludables para habitar nuestra realidad.

---

<sup>13</sup> Nominación con la que hago referencia a una persona con cualidades que la facultan para desenvolverse en un mundo hostil, marginándose de lo emocional para dar paso a lo meramente racional.

## Armadura emocional.

Escarbando en mi memoria puedo viajar en el tiempo y revivir frases que le dieron vida a las etiquetas que llevo a cuestas, puedo sentir en mi pecho la sensación que me invadía al escucharlas.



Como quien instruye a un soldado y lo provee de una gran armadura, recaían sobre mí expresiones como... "a ti nadie te la puede ganar", "tienes que estar por sobre esas cosas", "tú eres fuerte y valiente", "tú siempre tienes que ser la mejor, "no puedes decaer" etc. Este lenguaje tuvo un doble impacto en mí, ya que *"después de haberse dicho lo que se dijo, el mundo ya no es el mismo de antes"* (Echeverría, 2005, pag.44), mi realidad era transformada por el poder de la palabra.

Por un lado, repercutió en mí de forma positiva, para darme valor frente a situaciones específicas, y por otro lado, repercutiendo de forma negativa, porque a lo largo de los años me volví rígida y autoexigente conmigo misma, ya que a una niña a la que se le tiene prohibido “decaer” luchará hasta el final por salir airosa de cualquier situación, porque no se le permite ser vulnerable.

Sin embargo, es menester considerar, que la resistencia arrastrándose por casi treinta años se vuelve agotadora, ya que una de las consecuencias directas, es la

dificultad para lidiar con la poca tolerancia a la frustración cuando las cosas, definitivamente, no se presentan como yo las espero.



Un ejemplo claro y actual de ello, se produjo en el presente programa de magíster. Mi compañero me comentó a través de un mensaje instantáneo, que uno de nuestros profesores nos había dado la posibilidad de arreglar parte de un trabajo que no cumplía con lo solicitado, esto provocó total descontento en mí, desencadenando una actitud negativa frente a la situación. Envié un mensaje de vuelta respondiendo que lamentaba la situación y que estaba muy enojada, porque sentía que había puesto gran esfuerzo en dicho trabajo, a lo que mi

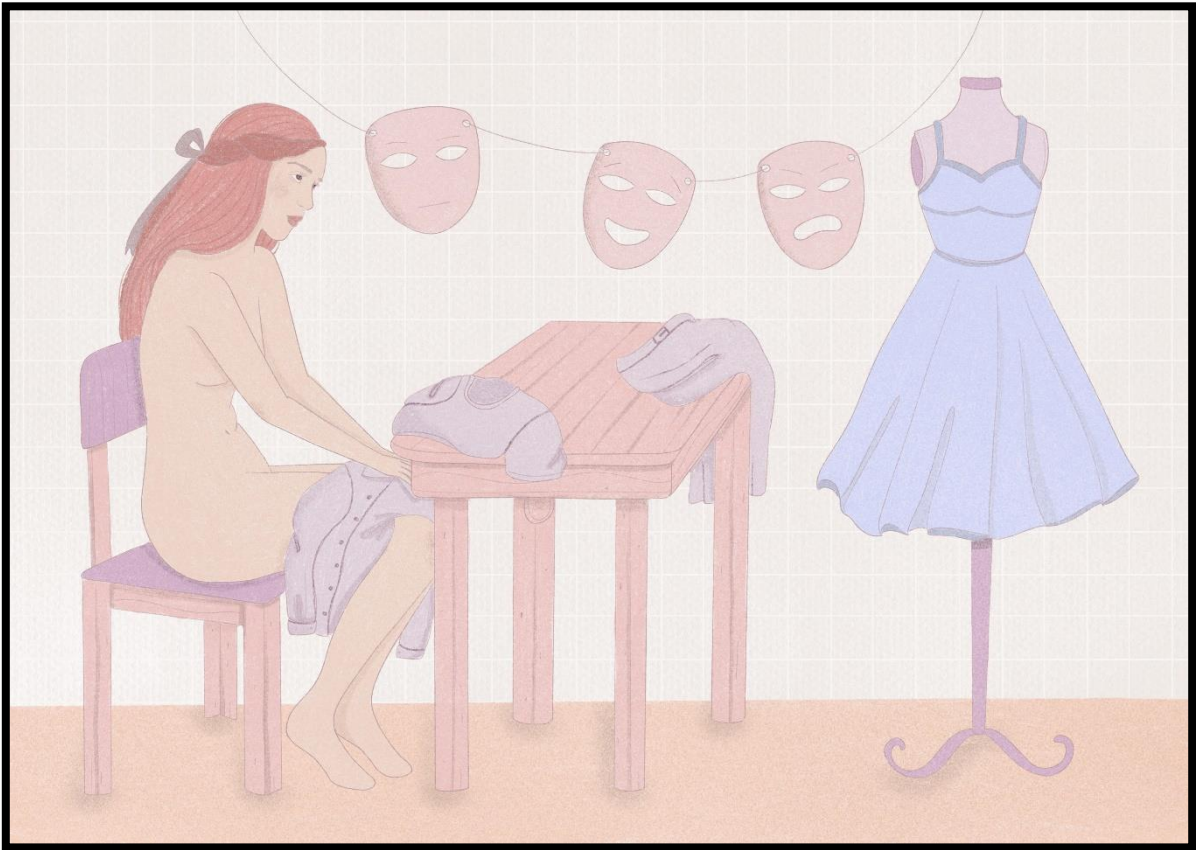
compañero respondió *Vane, pero podemos verlo por el lado positivo, finalmente las retroalimentaciones son para eso ¿o no? Incluso nos está dando libertad de enviarlo cuando podamos, y yo encuentro notable que nos dé la posibilidad de subir nuestra nota y aprender a hacerlo bien.* Quedando yo en absoluto silencio y perplejidad respondiendo solamente “sí, tienes razón, démosle”.



Este es un claro ejemplo de que la búsqueda por avanzar en nuevos niveles de consciencia es cíclica y obedece a un orden en espiral, ya que volvemos a pasar una y otra vez por distintos lugares donde habitamos la consciencia. Y, por otro lado, me impactó cómo el lenguaje de un compañero o compañera, ya sea de vida, de trabajo o de un instante, puede revertir las disposiciones que tenemos frente a las cosas; definitivamente la actitud positiva de ver las cosas puede cambiar el curso de estas y atraer consigo a más personas.

Para ahondar más en estas distinciones, es necesario relevar el concepto Administración **del ropaje emocional**, en torno al cual se han originado análisis muy importantes, para comprender desde dónde es que genero el proceso de transformación, y cómo puedo hacer de él un recurso pedagógico para mí y los/as educandos.

## Administración del ropaje emocional.



Parte del gran trabajo que implica quitarnos las etiquetas, tiene que ver con reconocer cuáles son cada una de ellas y cómo afectan nuestro cotidiano, de esta manera fue como comencé a indagar en mis propios recursos, ya que al dejar caer esas categorías, comenzamos a habitar en la verdad... a emerger desde el centro. Conforme a lo planteado por Rancièrè (2003) quien no habita en la verdad irá en su búsqueda, existiendo un sinnúmero de encuentros en este viaje, lo importante es buscarla en nosotros mismos y no en lo que los demás quieren hacer de nosotros, de ahí la importancia del proceso de introspección y de transformación desde nuestros propios recursos.

A lo largo de este escrito, he podido visualizar que las principales etiquetas que me encasillaban era la de “luchadora” y “mujer 10”, entendiendo que hacer muchas

cosas y además hacerlas bien, me llevaría metafóricamente a la puntuación más alta.

Después de muchas reflexiones al respecto, y de permanecer en constante observación, puedo distinguir que tales formas de habitar la realidad no tienen por qué tener una connotación negativa, ¡esta soy yo!, y después de hacerme la pregunta ¿quién soy cuando estoy desarmada? He podido darme cuenta de que soy sutil, artística, poética, amorosa, entre tantas cosas más. Lo cual llegué a descubrir al recordar quien soy cuando estoy con los niños/as. Ahí está mi verdad, porque puedo ser versátil.

Descubrí que cuando estoy frente a los niños y niñas administro mi ropaje emocional, haciendo de cada traje un nuevo recurso, convenciéndome de que no tengo que ser de una manera específica; no debo conflictuarme cuando no estoy siendo “luchadora” ni “mujer 10” ya que no tengo que compararme con esas antiguas etiquetas, ¿cómo puedo compararme con algo que no estoy siendo?

Estas distinciones me han ayudado incluso en mi rol de madre, ya que mi afán de perfeccionismo me ha llevado a sentir mucha culpa a la hora de tener que dejar de prestarle atención a mi hijo, para poder trabajar en educar a otros niños. Aún me desespera pensar que día a día paso 8 horas frente al computador trabajando por otros niños, sin poder atender a mi propio hijo. Pero esto que causa tanto dolor, he podido regularlo gracias a la nueva observadora en la que me estoy convirtiendo, ya que mi rol de trabajadora no tiene por qué ser lo que me defina como madre.

Sigo transitando hacia nuevos aprendizajes que me ayuden a independizar los escenarios y así desligarme de las etiquetas, siendo menos castigadora cuando estoy sintiéndome vulnerable o cuando habito ropajes que no son los habituales.

Hoy comienzo a trasladar mis experiencias al aula, ya que como educadora diferencial he vivido el dolor de las familias al cargar con las etiquetas y eufemismos

que encasillan a sus hijos/as bajo el alero de un diagnóstico, por lo que trabajar en mis propias etiquetas me da mejores herramientas para acompañarlos en ese proceso. Trabajo sobre el error como una oportunidad de aprendizaje y autogestión del mismo, y creo profundamente que cuando los educadores/as nos emancipamos, invitamos a los/as padres y educandos a hacerlo también. Permitiendo, en mi caso, alejarme del rol de maestra explicadora, para avanzar hacia el trabajo que hace una guía, que ayuda al niño y la niña a tener voluntad frente al aprendizaje, ya que sin esta no se podría generar, todo es resultado de la voluntad (Rancière 2003).

En consecuencia y habiendo transitado gran parte del programa de magíster en procesos personales e internos, que ayudaron a develar mis formas interpretar el mundo, es que comencé a enlazar mi experiencia personal de camino a la emancipación, con mi vida laboral y rol político pedagógico. Llevando al aula y al diálogo docente, parte de mis aprendizajes, para poder hacer transformaciones en el espacio de trabajo, sobre todo desde la escucha.

Tras finalizar el presente capítulo pude recopilar los principales aprendizajes que dieron paso a mis actuales visiones, entendiéndolo por ejemplo, que mi forma de mirar la realidad a través de la nueva observadora en la que me he convertido, me ha permitido adentrar en el mundo de las interpretaciones, entendiéndolo que muchas veces se encuentran a la base de pre-supuestos que nunca pude tener la capacidad de poner en tela de juicio y que hoy sí puedo cuestionar; ejercicio a través del cual, también puedo hacer partícipe a los educandos, con diversas estrategias asociadas al diálogo y a la escucha activa. Por otro lado, comprender el gran peso que tienen las palabras en la vida de los sujetos, entender por ejemplo, que el lenguaje no solo sirve para describir lo que me rodea, sino que también para darle movimiento a mis pensamientos y abrir posibilidades de acción, y cómo desde ese análisis, pude desprenderme de las etiquetas y rescribir mi propia historia a través de la oralidad y la escritura, llevando a la praxis mi más amoroso lenguaje hacia los educandos.

Validar las emociones y quien estoy siendo, también es parte de sumarme al cambio y disfrutar el dinamismo personal/laboral, por lo que administrar mis ropajes emocionales (técnica auto-aprendida en el proceso) me convida a aceptar mis distintas facetas, pudiendo jugar con ellas e incluso emplearlas como recursos pedagógicos dentro del aula. Liderando así, espacios de aprendizaje desde la autenticidad misma, ya que no podemos pretender dejar fuera de la sala de clase lo que somos a cada instante. Es por esto que he optado por trabajar en relevar las capacidades de cada cual dentro de la sala de clases, para hacer del aula un espacio de confianza, donde todos los involucrados/as puedan expresarse desde sus potencialidades, liderar el espacio aportando a su propio crecimiento y al de su comunidad, desde lo que son y no desde lo que la norma exige que sean.

Para trabajar procesos emancipatorios y la autenticidad es fundamental el autoconocimiento, pilar esencial en el aprendizaje transformacional, el cual he experimentado a lo largo del presente programa de magíster, y con el cual pretendo avanzar en cuanto a procesos de enseñanza-aprendizaje junto a los educandos. Por consiguiente, en el próximo capítulo ahondaré en cómo todo lo aprendido desde mi área personal, ha sido puesto a disposición de la comunidad educativa, integrando saberes e involucrando a otros actores en este caminar hacia la emancipación.

## Capítulo II

El recorrido académico, propio de quienes buscamos incansablemente aprender cada día más sobre el mundo de la pedagogía y sus dinámicas, ha sido imprescindible para comprender cómo aportar a la educación, sobre todo desde escuelas públicas y rurales, que es donde me desempeño. Sin embargo, el tiempo y la construcción del presente informe me ha enseñado que la teoría solo acompaña la práctica, pero jamás ha de prevalecer por sobre esta última.

Encontrarme con profesionales de educación veinticinco o treinta años mayor que yo, con una historia de reconocimiento incalculable en la localidad de Viluco, me ha invitado a avanzar con humildad en el rubro, volviendo a recordar día a día, que nunca dejamos de ser aprendices; y ya habiendo removido mi arrogancia (como mencionaba en el primer capítulo) hoy entiendo claramente que no basta solo con vaciar libros a nuestro intelecto, autodenominarse activistas por la educación, o proclamarnos grandes pensadores al respecto, si no tenemos la capacidad de llevar nuestros ideales propios y colectivos a la práctica, para transformar la realidad en la que habitamos.

Es por tal distinción, y por la importancia que tiene llevar nuestras propuestas a la acción, que abordaré el marco epistemológico de este capítulo desde los postulados de Jacques Rancière y Paulo Freire. Este último menciona que toda reflexión sin acción, termina convirtiéndose en verbalismo estéril y la acción sin reflexión solo es activismo, siendo la praxis la palabra verdadera, donde los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo (Freire, 1993). A su vez, y respecto de la importancia de la reflexión y el diálogo, Jacques Rancière (2003) menciona que la palabra del hombre no solo transmite conocimiento, sino que además poetiza, invitando a otros a realizar lo mismo, manipulando las palabras como herramientas, comunicando a través de sus palabras y también a través de la obra de sus manos.

Tales aseveraciones me han invitado entonces, a aspirar a un equilibrio entre la palabra y el movimiento, activando las ideas y concretándolas a través de acciones; lo cual se vuelve esperanzador, ya que a menudo caemos en lo meramente intelectual. Sin embargo, la verdadera reflexión nos conduce a la práctica y se impone por sobre la dicotomización (teoría-práctica), entendiendo que la fusión entre ambas debiera ser la base de nuestro quehacer pedagógico.

La teoría no es inocua, no es intangible, por el contrario, tiene cuerpo y se compone de conceptos; es lenguaje, e incluso formas de generar sentido en los espacios, por lo que dialogar sobre las teorías que acompañan los procesos educativos, se vuelve fundamental para entender desde dónde nos planteamos la educación. De ahí también, la intención de entrevistar a docentes y agentes de transformación dentro de la escuela.

Al respecto, he podido experimentar, cómo es que a través del conversar vamos reelaborando y contrastando dichas teorías dentro de la escuela, las que además cada uno de los profesionales entiende y pone en práctica de distintas formas, enriqueciendo los procesos, y dejando entrever que ha sido el diálogo el principal vehículo movilizador, principalmente desde el respeto y la validación del otro en la construcción de significados.

Para seguir adentrándome en las dinámicas internas de la Escuela Básica Viluco, que es donde me desempeño actualmente, es menester hacer un breve recorrido por la historia y las características que dan vida a este espacio educativo.

### **Escuela Básica Viluco.**

La Escuela Básica Viluco es una institución de dependencia municipal con trayectoria centenaria, se encuentra ubicada en el corazón de la localidad de Viluco, al suroeste de la comuna de Buin. Comenzó a funcionar como Escuela Mixta N° 12 con tres salas de adobe y una oficina, atendiendo a una pequeña cantidad de niños

y niñas del sector. En el año 1967 pasa a llamarse “Escuela mixta rural N°42” ampliando los niveles de estudio de Pre-kínder a octavo año básico, vigentes hasta hoy.

La modalidad de funcionamiento es en jornada escolar completa, manteniendo una matrícula general de 239 estudiantes, con un índice de vulnerabilidad del 92,5% y un equipo docente-administrativo de 34 trabajadores.

Viluco es una zona reconocida por conservar en su estructura y sus habitantes el estilo campestre, gran parte de las familias que componen nuestra comunidad educativa se desempeñan en la industria agrícola, principalmente en la extracción de frutas, actividad que representa el 46% del total de las exportaciones de la comuna. Por lo que el cultivo y el manejo de la tierra son actividades muy valoradas por la mayoría de los vilucanos, siendo su principal fuente de trabajo.

Debo destacar que avanzaré en el presente capítulo, destacando las formas en las que escribo estos párrafos, y relevando el carácter poético que se genera al hacer el cruce de datos asociados a la escuela, lo que da paso a la construcción de un escrito impregnado de atmosferas emocionales en torno a mí quehacer pedagógico.



### **Poema a mi escuela.**

La escuela Básica Viluco,  
yace cubierta por las arboledas de una localidad rural.  
Sus aulas llevan consigo el peso de un siglo de historias y canciones,  
que de a poco se han ido apagando al adentrarnos en sus recónditas  
instalaciones.

Pareciera que el tiempo allí no ha hecho más que detenerse solo el nogal, ilustre insignia inerte, ha tenido suerte de no caerse permanece verde y fuerte para ver llegar a los niños y niñas... nunca duerme.

Sus salas de clases permanecen veteranas,  
tanto o más que los vidrios de sus ventanas.  
Y el viento levanta la tierra desprendida,  
la misma que cimentó los primeros pilares hace más de 100 años de bienvenida.

Aquellos pilares que por fuera parecieran cubrir una cárcel deprimida,  
más que una escuela colorida  
la cual está a punto de desaparecer por falta de nuevos niños  
que quieran trepar su nogal cuando las maestras se encuentran distraídas.

Esta pequeña descripción, que refleja parte de mi percepción respecto del espacio educativo en el que me desenvuelvo profesional y emocionalmente, he querido compartirla con una parte importante de la comunidad educativa, a través de conversaciones y entrevistas a distintas integrantes de la Escuela Básica Viluco, quienes considero grandes aportes a mi investigación por ser agentes de transformación constantes en el espacio educativo y por las acciones que lideran. Para esto fue necesario abordar nudos de significación en torno a tensiones que se generan dentro de la institución, los cuales defino previamente para elaborar el instrumento con el que fueron entrevistadas las implicadas, en función de los temas que generan conflicto o barreras en la escuela dentro de los últimos tres años.

A lo largo del capítulo se expondrán fragmentos extraídos de las entrevistas, a partir de los relatos de 4 mujeres que mencionaremos a continuación, para dar a conocer antecedentes que me ayudan a declarar mis propios juicios respecto al espacio educativo, y a distinguir si mis percepciones son compartidas con otros/as agentes de transformación dentro de la escuela.

Bernarda Arias Cornejo, Educadora de Párvulos, 57 años.

Andrea Sandoval Riveros, Profesora de Ciencias Naturales 2do ciclo, 48 años.

Claudia Arias Arias, secretaria del Centro de Padres, madres y apoderados, 45 años

Fernanda Aravena Quinteros, Apoderada de NT2, 30 años.

El proceso de autoobservación que he podido llevar a cabo a lo largo del presente informe, me ha permitido leer el espacio educativo y el territorio en el que me desenvuelvo, esto último gracias a una sensibilidad que se ha venido desarrollando a través de mi quehacer diario, donde se generaban apreciaciones personales y colectivas, que a través del diálogo nos llevaron a importantes reflexiones sobre lo que acontece en nuestro espacio laboral.

Tales reflexiones, y en conjunto a lo aprendido en el taller de aplicación del presente magister, ayudaron a reafirmar que, a pesar de que los procesos educativos están insertos en una estructura jurídica e institucional superior, los protagonistas de las comunidades educativas son quienes, a través de su organización y voluntades, logran definir los espacios, vinculándose con los territorios y las personas que rodean las escuelas. De esta forma abrimos espacios para que las comunidades expresen sus preocupaciones y todos podamos retroalimentarnos internamente transformando el espacio y operando desde la micropolítica (Torres Villegas, I., & Carrasco Henríquez, N., 2017).

Es por esto, que uno de los criterios de selección de las entrevistadas, se encuentra basado en la cercanía e importancia de estas personas en mi proceso, con el fin de explorar sus narrativas en torno a un contexto compartido.

En este transcurso, los relatos de las entrevistadas sirvieron para validar mis puntos de vista, y a su vez, para hacer emerger nuevos juicios derivados de este proceso, ayudando a retroalimentar mis reflexiones y a mirar las prácticas pedagógicas que

nos hacían entrar en debate dentro de la escuela; las cuales comenzaremos profundizar en los siguientes párrafos.

### **Reflexión estéril.**

A lo largo de mi estadía en la Escuela Básica Viluco, he percibido que existe una desconexión por parte de los directivos/as, entre lo que se declara y lo que se permite realizar, habiendo mucho conocimiento desde la teoría pero poca acción problematizadora, lo que yo llamaría *demagogia pedagógica*, algo así como una constante estrategia retórica que apunta a trabajar por la educación de calidad, sin saber de qué se trata realmente, utilizando el apoyo docente como instrumento de su propia ambición por reproducir el modelo reduccionista y competitivo actual en el que trabajamos, pretendiendo dejar a la escuela en las categorías más altas, según los estándares de aprendizaje, los cuales son posteriormente medidos a través de la prueba SIMCE.

Al respecto la educadora Bernarda expresa “la institucionalidad educativa está lejos de generar un sujeto de derecho y transformador, hay prevalencia de lo que significa la educación de mercado y con ello tenemos instalada la relación opresor/a-oprimido, y la educación yo la establecería (como la habla el maestro Paulo Freire) como educación bancaria, no hemos pasado a otro nivel (...) los equipos directivos están llamados para el control y para mantener una relación de subordinación a los diferentes estamentos que están en el sistema educativo (...) los directivos no están preparados y no han sido educados para la emancipación ni para la liberación. ”

Dicho esto, parte de mi trabajo durante el transcurso del programa de Magíster ha sido develar los motivos que se esconden detrás de esta “palabrería” y prácticas tan habituales, que por lo demás siguen manteniendo a la escuela en categoría de insuficiente. Y me he dado cuenta que quienes lideran la escuela desde la gestión, lo hacen desde una emoción muy particular, “el miedo”, condición con la que me siento familiarizada, sobre todo después de trabajar las etiquetas a lo largo de la

construcción de mi primer capítulo, refiriéndome a estas como las encargadas de cubrir, muchas veces, el miedo con arrogancia, manteniéndonos a la defensiva.

Respecto a esto, Bernarda profundiza en los procesos de contradicción que ella evidencia dentro de los cargos directivos, mencionando que “son mujeres y hombres que verbalizan el cambio, que manifiestan la necesidad de cambiar formas de trabajar en procesos de enseñanza –aprendizaje en el aula, sin embargo, creo que el rol es como la camisa de fuerza que se ponen”. Cuando pienso en estas “contradicciones” también las asocio al rol que desempeñan y a la seguridad que brinda mantener un statu quo en los equipos directivos, donde el miedo a desapearnos de los prototipos (“camisas de fuerza”) nos limitan frente al cambio.

Desde estas dinámicas, que nacen desde los equipos de gestión, es fácil reconocer algunos métodos asociados al refuerzo positivo y negativo, los cuales indudablemente se perpetúan para mantener los prototipos de trabajo dentro de las comunidades, generando aprendizajes que debilitan o fortalecen el comportamiento en nosotros los docentes.

Las formas en las que se relaciona el equipo de gestión con el resto de la comunidad, no son azarosas, sea consiente o no, están cargadas de ideologías y lenguajes. Andrea Sandoval nos comparte su visión al respecto, y mantiene que “hay una especie de premio implícito a quienes no aplican mayores estrategias novedosas”.

Fue desde este escenario entonces, que comencé a observarlos, y vi en sus disposiciones corporales mucho de mí misma antes del *despertar inexorable*, cuerpo rígido, voz ligeramente grave, proyección del cuello, como queriendo mirar desde arriba, alzamiento de cejas, cruce de brazos, resistencia, resistencia, resistencia... resistencia frente a nuevas propuestas, resistencia frente al cambio y resistencia al diálogo; en consecuencia, arbitrariedad absoluta. “Plantean una buena actitud verbal, no verbal y gestual a nuevas modalidades de enseñanza, pero

a la hora de reconocer cuando existen estas diversas prácticas que sean novedosas de manera formal, yo creo que no son muy reconocidas, muy potenciadas o valoradas” manifiesta nuevamente Andrea Sandoval.

Todas estas disposiciones han llevado a preguntarme ¿Qué es lo que les asusta?, cuestionamiento que no solo ha surgido en mí, sino que también en la Secretaria del Centro de Padres, reconociendo que muchas de mis percepciones son también percepciones de grupo, ya que ella insiste que al transmitir su mensaje también lo hace en representación de los y las apoderadas de la escuela. Al respecto, Claudia Arias considera que parte de estas disposiciones tienen que ver con “querer estar en un estatus quo” por parte del equipo directivo, donde todo agente de cambio es puesto en contra. Esto provocó que muchos apoderados se fueran porque “no estaban dispuestos a estar en un establecimiento que no escuchara a los apoderados”.

Respecto a lo último Bernarda refiere que “la escucha, el diálogo y el liderazgo en los procesos de transformación dentro de la Escuela Básica Viluco, son relevantes y determinantes porque son elementos que le dan una mirada sistémica a que podamos generar transformaciones. Si no hay diálogo, si no hay una tesis, una antítesis, no se produce la síntesis, por lo tanto, nunca podremos llegar a conclusiones. Si solamente somos escuchadores pasivos y no generamos el diálogo es *re-difícil* poderse proyectar en una transformación”

### **Desde el miedo al desafío.**

Desde entonces nacen nuevas aspiraciones, algo tenía que hacer para poder dar curso a mis nuevas ideas, las cuales compartía con mi equipo multidisciplinario, quienes estaban dispuestos a probar rutas, generando nuevos espacios y modalidades de aprendizaje. Es en este periodo donde nace la idea de trabajar en base a Aprendizajes Basados en Proyectos, convirtiéndose esto en una de las principales acciones generadas a partir de esta investigación, resultando en

una nueva forma de diversificar la información dentro del aula y liderar los espacios a través de nuestras convicciones. Las cuales resistieron al modo de operar de los equipos de gestión respecto a mantener las modalidades tradicionales de enseñanza.

Así nacen para mí, grandes desafíos, los cuales, en una primera instancia, tenían que ver con ganar el espacio que tanto se nos negaba a diario respecto a innovar en el aula, invitando al diálogo y generando cambios. Y en segunda instancia con seguir mirando mis propias limitaciones y fortalezas para liderar este nuevo territorio que se conquistaba.

Cuando hablo de mirarse respecto a lo que nos limita, vuelvo a recordar las palabras que he registrado en el primer capítulo, ya que un educador/a que acompaña a los educandos a emanciparse, nunca debe dejar de mirarse. Bernarda menciona al respecto que “no se trata de transmitir recetas magistrales o estar bajo un dogma siguiendo directrices, yo creo que, si uno no está permanentemente conociéndose en todos los ámbitos del desarrollo y en los diferentes contextos, no sabemos qué tan congruente somos. Si no nos situamos en esta relación dialéctica con la vida, yo creo que no podríamos lograr la emancipación, y si nosotros somos agentes reproductores de la sumisión, eso es lo que vamos a estar transmitiendo a los niños”.

Desde este análisis puedo evidenciar que la observación respecto de lo que acontece en nuestra propia existencia, funciona como puente para abordar el miedo. Sin la observación no podemos registrar el cómo influye este sentimiento en nuestras vidas, por lo que tomar pausas se vuelve fundamental para reconectar con nuestros ideales y niveles de conciencia.

Desprendernos del miedo y emprender nuevos desafíos, también tiene que ver con asumir las consecuencias que traen consigo los procesos de observación. Quienes acompañaron mi proceso a lo largo del programa de magíster, coincidían conmigo

respecto de hacerse cargo de lo que generarían las nuevas prácticas dentro de nuestro quehacer pedagógico o espacios de trabajo. Y cuando hablo de tal desapego, recuerdo las palabras de Humberto Maturana en su libro *El sentido de lo humano* diciendo que “para mirar algo hay que soltarlo primero, y el acto de soltar constituye el desapego. En el acto de mirar mis creencias me desprendo de ellas lo suficiente como para perderlas si el resultado de la reflexión así lo requiere” (Maturana, 2003, p.42)

### **Empoderamiento del territorio.**

A lo largo del magíster he podido incorporar nuevos conceptos, que a la vez voy distinguiendo en la práctica, como sucedió con el concepto de *territorio*, causando una gran expectación en mí, sobre todo a la hora de resignificarlo y llevarlo a mi quehacer diario.

Fui entendiendo, desde las extensas conversaciones y textos asociados, que trazar fronteras o delimitar espacios dentro de la escuela, de alguna forma significaba segregar a la comunidad de manera simbólica, dando paso a un “nosotros” y a un “otros”, donde la idea de un “nosotros” se construye desde los privilegiados, que en mi caso particular serían los integrantes del equipo directivo de la escuela, y los otros seríamos todo el resto de la comunidad. Entonces, delimitar un espacio y establecer fronteras, denota poder, ahí se materializan las relaciones y se jerarquizan, ya que el territorio siempre está vinculado con los procesos sociales mediante el control del espacio. (Haesbaert, R. 2013)

Fue muy interesante darme cuenta que ya, desde mucho antes de abordar el concepto de territorio, habíamos ganado espacio dentro de la escuela. Desde que comenzamos los proyectos de aula, nos empoderamos y nos rebelamos frente a la rigidez que imperaba, logrando que durante estos casi dos años que pertenezco al programa de magíster, se cimentara un camino de apertura para transitar hacia el

trabajo mancomunado basado en la cordialidad y el dinamismo, porque educar no es un lugar a donde hemos de llegar, es un constante camino que debe construirse desde las confianzas y la autonomía de los educadores/as / educandos; de lo contrario el territorio seguirá permaneciendo a unos pocos.

Este camino de resistencia fue percibido por los apoderados/as, dejando entrever que esta lucha comenzó desde las mismas educadoras, quienes favorecíamos el desarrollo integral de los/as educandos día a día, al respecto Claudia Arias afirma que “en cuanto a dinámicas que favorecieran el desarrollo, estas se dan, pero se dan por el estilo de cada docente o miembro del establecimiento, más que por una política. Vemos a docentes, a personas con real disposición a conocer y adaptar sus formas de trabajar en función de las necesidades de los niños, pero no como una política, sino que como un deseo personal de apoyar; entonces todas las actividades que se desarrollaron buscando la inclusión o la adaptación, se deben más a instancias personales, desafíos personales y vocación, más que a una estructura”.

Frente a esta realidad que divide a los estamentos de la escuela, se volvió necesario comenzar a generar estrategias que invitaran al resto de la comunidad a involucrarse con el aprendizaje de los niños y niñas de educación parvularia, nivel en el que me desempeño junto a la educadora Bernarda Arias, y en el que se llevaron a cabo los primeros proyectos de aula junto a mi participación.

Es en este punto, donde se comienzan a trabajar algunos aspectos que finalmente se transformaron en resultados del presente informe, entre ellos, apertura hacia el trabajo mancomunado, autonomía pedagógica dentro del aula, y abordaje territorial como recurso pedagógico. Ayudar a cimentar estos aspectos a través de diversas estrategias, fue uno de mis trabajos transversales durante la realización del presente informe.

Estas estrategias consistieron en invitar a los integrantes del equipo de gestión a participar en nuestras dinámicas de trabajo, principalmente a las que guardaban relación con el abordaje territorial, lo cual se ha ido transformando en un mecanismo de participación de quienes antes no se vinculaban directamente con los niños y niñas dentro del aula (Ver anexo A). Parte de estas nuevas formas consistían en invitarlos al aula mientras realizábamos actividades, compartir en los recreos y momentos de dispersión de los niños/as, mostrarles sus acciones en terreno e invitarlos a formar parte de los equipos de acompañamiento en las salidas a terreno.

Tal como mencionaba Claudia anteriormente en su testimonio, las acciones que se llevaron a cabo a través de proyectos de aula en educación parvularia, tuvieron que ver más con una motivación de grupo y no con un lineamiento institucional, pese a ello, llevarlos a cabo a pequeña escala nos dio libertad dentro del aula y autonomía en lo que considerábamos *nuestro* territorio. Sin embargo, los proyectos de aula no eran un recurso disponible para los otros niveles de la escuela, aunque se haya capacitado al equipo docente completo en ABP<sup>15</sup>. Es por esta misma razón que al preguntarle a Claudia, frente al uso de nuevas modalidades de enseñanza, no mantenía información, porque los ABP no se ejecutaban ni se utilizaban en otros niveles o asignaturas, y por lo tanto los apoderados no conocían lo suficiente al respecto.

Por otro lado, Claudia dejó entrever que frente al diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista de su hija Almendra, la escuela no estaba preparada, y que en los 4 años que la niña ha permanecido en la escuela nunca se ha capacitado a los docentes, mencionando que “No me ha tocado ver la capacitación del equipo docente en nuevas metodologías de enseñanza, creo que en eso están súper al debe. Cuando la Almendra empezó y hablábamos de PECS<sup>15</sup>, cuando hablábamos de la estructura de calendario, los docentes no la conocían, no había una base en

---

<sup>15</sup> El Aprendizaje Basado en Proyectos (**ABP**) es una estrategia que ayuda a favorecer las habilidades y el pensamiento crítico a través de solución de problemas en un contexto cotidiano de del mundo real.

ese proceso (...) al no haber una capacitación no puede haber capacidad de incorporar mejoras”.

Lo anterior da cuenta de la necesidad de diálogo entre la familia y la escuela en la toma de decisiones respecto a las capacitaciones que se presentan en el equipo docente, para lo cual se necesita la escucha y la observación de las características de los estudiantes y sus formas de aprender, cómo se vinculan con el medio y en qué medida nosotros los/as docentes nos perfeccionamos para enseñar desde los contextos en los que nos desarrollamos.

### **Liderazgo para activar el sentido de pertenencia.**

En el primer capítulo, hago mención a la etapa de introspección, y dado que fue tan enriquecedor poder pasar por estas fases, es que llegué a idear formas de llevar a los/as educandos a experimentar estos nuevos niveles de conciencia, a través del cuerpo y del diálogo.

Para mí se volvió fundamental, que antes de seguir cualquier lineamiento ministerial, pudiéramos seguir los lineamientos del cuerpo, sobreponernos a la quietud e inmovilidad transpandémica que se desprendía de los largos periodos de confinamiento, y que aparentemente nos aquejaba a la mayoría, tanto dentro como fuera de la esfera educacional, incluso hasta el día de hoy. Entendiendo, además, que cuando se trata de niños en pleno desarrollo e integración de funciones básicas, se vuelve urgente la necesidad de activar el cuerpo.

En este punto del trabajo realizado volvemos a recordar los postulados de Antonio Damasio (1996), que ofrecen un nuevo enfoque respecto de la importancia que tiene el cuerpo y las emociones para la construcción del pensamiento y la mente, por lo que comenzamos a generar actividades de ejercitación del cuerpo, también a modo de reconocimiento y pertenencia.

Las clases estructuradas así comenzaron a desviarse de las formas tradicionales, y uno de los puntos de inicio fue revelarnos frente a la negativa de los directivos/as, respecto a salirnos de la estructura y la norma, lo que trajo consigo autonomía y liderazgo dentro de la sala de clases, pero a puerta cerrada. Aun así, fuimos haciendo un andamiaje silencioso, en una primera instancia desde la virtualidad y en segunda instancia en la presencialidad, siempre en compañía de padres, madres y apoderados, lo que llegó a su máxima expresión cuando los niños y niñas tuvieron que retornar a la escuela, y dejaron entrever todas las habilidades logradas a través del año académico.

Cuando hablo de que nos revelábamos y nos salíamos de la norma, hago alusión a las nuevas formas de expresarnos frente al equipo directivo. Comenzamos a darle voz al grupo docente (tanto dentro como fuera de los consejos de profesores), nos reuníamos de forma presencial y virtual para dialogar en torno a lo que nos generaba dificultades dentro de la escuela, y también comenzamos a validar nuestra emoción dentro del aula, siendo capaz de demostrar descontento, por ejemplo, cuando eso era lo que nos invadía.

Incorporamos en nuestros consejos docentes nuevos conceptos como “ruido pedagógico”, relevando así, la importancia del diálogo entre los niños/as durante las clases, para que de esta forma pudieran desarrollar el pensamiento crítico. Tal incorporación fue fundamental para resignificar las formas en cómo se desarrollan las actividades dentro del aula y el ruido que se desprende de estas, ya que en muchas ocasiones se nos llamó la atención por el “bullicio” que provocaban las dinámicas de nuestras clases, sin saber que ese ruido no era más que espacios de diálogos que antes no existían dentro de nuestro establecimiento.

Si mantener tales actividades implicaban atrasarnos en la cobertura curricular asumíamos la consecuencia y manteníamos nuestras acciones por sobre lo establecido.

Desde aquí me fui dando cuenta de que mi intención estaba basada principalmente en no naturalizar las dinámicas internas de la escuela, sobre todo porque creo profundamente que es posible movilizar cambios que nos orienten hacia una mejor educación, y estaba segura de que si lo hacíamos a pequeña escala podría replicarse después en otros niveles.

Con liderazgo se puede trabajar en la reapropiación y formas de habitar los espacios, y no solo por parte de los niños y niñas, sino que también de los/as docentes; y con esto vuelvo a retomar la idea de emancipación abordado en el primer capítulo, ya que en la medida que todos nos emancipemos podremos avanzar juntos en las nuevas formas de movernos en la escuela, lo cual no podrá suceder si el liderazgo no es repartido, entendiendo que cada integrante de la escuela necesita empoderarse de sí mismo, de su potencial y liderar el aprendizaje desde sus propias capacidades humanas.

Cuando hago referencia a que el liderazgo debe ser repartido, parto de la premisa de que todos y todas tenemos el derecho y las capacidades de liderar los espacios con autonomía y auto-organización, lo que nos libera de la dependencia de las autoridades porque el poder se distribuye (Weinstein,2016). Sin embargo, pasar de un líder transaccional<sup>16</sup> a un líder transformacional<sup>17</sup>, es un camino difícil, pese a ello, creo que es la mejor forma de trabajar, en base al respeto y la confianza que depositamos en otro/a y sus capacidades.

Es menester considerar que ambos no son conceptos opuestos, ya que el liderazgo transformacional se construye sobre el transaccional, sin embargo, el primero lleva a sus seguidores a niveles de desempeño que van más allá de los que hay en un enfoque meramente transaccional, ya que son líderes más eficaces porque se

---

<sup>16</sup> Aquel que guía o motiva a sus seguidores en dirección de las metas establecidas al aclarar el rol y los requerimientos de la tarea.

<sup>17</sup> El que inspira a sus seguidores para que trasciendan sus intereses propios y sean capaces de tener un efecto profundo y extraordinario en ellos.

vuelven creativos y animan a sus seguidores a que también utilicen sus recursos creativos. (Robbins, S., & Judge, T, 2009).

### **Liderazgo: El camino de la emancipación y la apertura conectiva.**

Tal como menciona Carutti (2015) en una de sus tantas reflexiones, no hay un “cómo” para el despertar, el solo hecho de responder de una manera distinta a lo que hacemos todos los días, basta para comenzar a hacer un quiebre en el flujo operativo en el que vivimos, por consiguiente, comenzamos a cuestionar lo que hacíamos hasta entonces, y es esta acción de ruptura, una de las principales facilitadoras de los nuevos aprendizajes. *“Mientras más severo sea el quiebre, mejor podrá ser nuestra disposición a abrirnos a algo nuevo y cuestionar nuestras creencias. No es sorprendente darse cuenta que la gente que es severamente derrotada demuestra una mayor apertura al aprendizaje futuro”* (Olalla y Echeverria,2001 pp.9).

Para iniciar el desarrollo de cosas distintas, fue necesario comenzar a darnos voz, tanto a los niños/as como a nosotros, donde el diálogo y la escucha de mis propios juicios fue fundamental, todos teníamos una necesidad imperiosa de ser escuchados. Desde ahí comenzamos a transitar hacia la escucha del cuerpo y a romper con la estructura clásica de presentarnos en el aula, con esto me refiero a que la disposición del espacio, las mesas de los/as educandos comenzaron a rotarse, moverse, desplazarse, juntarse, separarse etc. Todo en función de las actividades que íbamos desarrollando.

Hasta hoy, todas las actividades están orientadas a que el educando pueda concebir su dignidad, su valor inherente, apuntando a la toma de conciencia de su cuerpo y de su capacidad intelectual, para poder decidir sobre su uso y aprender a ser autónomos al respecto.

Una de las primeras cosas que hice para que la dirección se sumara y dejara atrás sus miedos, fue mostrarles algunas sugerencias aprendidas en el módulo de Procesos de Aprendizaje y Evaluación.

Asociado a esto último, mi primer gran cambio en el aula se basó en generar “problemas” para que los niños/as me ayudaran a resolverlos, por lo que las clases estaban casi exentas de instrucciones, y se planteaban desde la pregunta. Las preguntas abiertas son las que invitan a los niños/as al diálogo y a la toma de decisiones de manera colaborativa, lo cual fue innovador pero negado por quienes no creyeron que dichas dinámicas funcionarían, refiriéndome con esto último al equipo directivo, quienes se rehusaban a validar nuevas prácticas, que tiendan a alejarse de las ya conocidas.

### **Cartografía Social pedagógica.**

Uno de los trabajos más emotivos y revolucionarios que nacen bajo el alero de estas nuevas modalidades de enseñar fue la realización de una cartografía social con estudiantes de educación parvularia, la cual tiene como objetivo “comprender mejor el territorio y consolidar un sentido de pertenencia” (Centro de Estudios Sociales, 2011, p. 8) Esta actividad fue dividida en tres etapas (Ver objetivos en anexo B), la primera fue una salida a terreno para conocer las instituciones aledañas a la escuela, la segunda fue realizar la cartografía social en una gigantografía del mapa de Viluco (ver anexo C), y la tercera fue trabajar el cuerpo como territorio, como el primer espacio donde tenemos el poder (ver anexo D), todo esto bajo el objetivo de crear instancias de promoción y fortalecimiento de la identidad local y territorial por medio de estrategias pedagógicas entendiendo al territorio como recurso educativo.

La cartografía permite que las comunidades puedan empoderarse de los espacios territoriales, para transformar las propias realidades, razón por la cual fue tan significativa la actividad (Ver programa de actividades y cronograma en anexos E y F).

El abordaje territorial se transformó en un mecanismo de participación de los distintos estamentos dentro de la escuela, trayendo consigo cierta horizontalidad de las relaciones dentro de la comunidad, en un contexto de aprendizaje vinculante, donde todos fuimos aprendices. Por ejemplo, no eran solo las educadoras del nivel quienes lideraban estos circuitos, también el equipo directivo, los profesionales de convivencia y PIE fueron parte del recorrido y se involucraron con las actividades asociadas al proyecto.

Al recorrer nuestro territorio pudimos darnos cuenta de que aun viviendo y trabajando en la localidad, no conocíamos mucho de ella, por lo que el espacio también se transformó en un recurso pedagógico para nosotros y toda la familia. Fernanda Aravena apoderada de segundo nivel de transición expresa “yo encuentro esta metodología muy muy buena, porque para ellos es una experiencia enriquecedora. Salieron a reconocer Viluco, que es donde vivimos nosotros específicamente, cerca de su colegio; entonces conocieron la plaza que está cerca, los carabineros, el poli etc. Y para ellos de verdad fue una muy linda experiencia, porque no solo se dedican a memorizar el contenido a corto plazo si no que les ayuda a vivir la experiencia, y eso los marca”.

Esto último es precisamente lo que muchos docentes pretendemos dejar en los educandos, huellas y significados asociados al emocionar, para hacer de ellos algo duradero y vinculante; ayudarlos a ser más conscientes de sus acciones respecto a lo que aprenden para que cada acción pedagógica deje una marca o un recuerdo infalible en sus memorias de infancias, aprendiendo con amor y respeto por lo que les rodea y les interesa aprehender según sus propios intereses y necesidades.

## **Conclusiones.**

Lo contrario a la emancipación es la enajenación, por lo que emanciparse tiene que ver con dejar de sentirse extraño con uno mismo, generar colores y pensamientos propios que nos inviten a emerger desde lo más humano y auténtico de nuestro ser, para investigarnos y observarnos. Por consiguiente, parte de mi trabajo ha sido invitar/nos desde el autoconocimiento a la emancipación en un caminar conjunto y continuo, que desde el diálogo auténtico nos posiciona como agentes transformadores que buscan el bien común por sobre los ideales propios. De ahí emerge, precisamente, la idea de llevar este análisis desde la esfera personal a la profesional, considerando que si yo fui capaz de volverme consiente del verdadero poder de mi espíritu, también puedo invitar a otro a hacerlo, entregando herramientas que lo inviten a mirarse y reconocerse constantemente, para empoderarse en cada una de las áreas de su vida, principalmente a través del diálogo, la confianza y la voluntad, que es la capacidad de decidir lo que deseamos y finalmente el elemento clave del aprendizaje.

Habiendo trabajado en mis propias visiones de mundo y en las barreras que se desprendían de estas, pude avanzar desde la reflexión a la acción, siendo propositiva respecto de los hallazgos que se desprendían de mi propia historia personal y educativa. Lo que de forma paralela y en compañía de las conversaciones con las mujeres entrevistadas, fue cimentando un diagnóstico crucial para transformar el espacio educativo donde me desempeño. Esto permitió visualizar que la educación de mercado y la falta de empatía hacia los educandos, queda absolutamente reflejada en el adultocentrismo que predomina en las escuelas, incluyendo la nuestra, que, aunque se encuentra en proceso de transformación, debe seguir dándole voz a los/as estudiantes para generar diálogo y relaciones de horizontalidad, donde se sientan plenos y escuchados, otorgando espacios reales de reflexión, tanto dentro como fuera de la escuela.

Visualizar que los equipos directivos funcionaban bajo el alero del miedo y el control, se convierte en una posibilidad de cambio, ya que el solo hecho de saber qué era lo que los movilizaba, nos abrió las puertas hacia nuevos espacios de conversación entre docentes, directivos, apoderados y estudiantes. Poder abordar este aspecto invitándolos a hacerse partícipe de las actividades vinculantes fue un gran paso, ya que su intención de verbalizar el cambio pudo ser llevado a la práctica, tan solo con el hecho de apoyar las iniciativas, como asistiendo a ellas.

Y aunque no fue fácil que validaran nuestras dinámicas dentro y fuera del aula, a largo plazo toda la comunidad pudo presenciar el cambio, sobre todo en las formas de diversificar la enseñanza.

Comprendimos que no podíamos pasar a llevar el sentir de la comunidad educativa, que si un estudiante no aprendía de una manera en particular, debíamos detenernos, buscar nuevas estrategias, abordarlo desde sus intereses propios, apoyarlo en buscar sus fortalezas o definitivamente cambiar las estructuras institucionales. Aunque eso trajera consecuencias, ya que a partir de estas se van generando oportunidades de acción desprendidas del mismo proceso de transformación.

Parte de las oportunidades que se han generado a partir de las reflexiones, guardan relación con los Aprendizajes Basados en Proyectos. Generar apertura frente a esta nueva forma de aprender y enseñar, fue fundamental para avanzar en procesos emancipatorios. Intencionar el diálogo entre docentes para la coordinación y avanzar en conjunto hacia nuevos horizontes fue muy esperanzador ya que pudimos seguir luchando y revelándonos; sobre todo cuando se intencionó, que la última capacitación fuera enfocada en los ABP, esto debido a lo que se había realizado años anteriores con nuestros niveles, lo que trajo consigo la curiosidad de aprender de qué se trataban estas modalidades, acción que empujó a los equipos directivos y a los mismos docentes a desafiarse en nuevas formas de enseñar.

Parte del cambio también tuvo que ver con sostener una nueva postura respecto al cuerpo como nuestro primer territorio, la cual guarda relación con entregar mayor atención a nuestras disposiciones corporales. Incluso, investigarme y proyectar este trabajo, hacia mi rol político pedagógico desde postulados de diversos autores que afirman que todo sistema racional está conectado con las emociones, me permitió tomarles mayor atención y corroborar que los sentires son lo primero que emerge, desde cualquier situación, vivencia o punto de vista. Por lo que mi percepción, ahora, respecto a la escucha hacia otros/as y hacia uno misma, tanto desde lo verbal, como lo corporal y racional, tienen mucho mayor relevancia, debido a que nunca se margina del emocionar.

La constante problematización fue clave para la movilización de mis creencias y visiones de mundo, y así generar quiebres dejando de habitar en transparencia. Invitándome a mí y quienes me rodearon en este proceso, a generar aperturas sobre cómo nos vamos posicionando en el mundo que habitamos, reconociendo el dinamismo y el cambio, para hacerlo parte de nuestro cotidiano. Y resignificando el miedo, para que no se transforme en una herramienta de silenciamiento o parálisis social.

Los resultados de esta investigación fueron tangibles en la medida que permitieron generar acciones concretas desde lo personal, refiriéndome a los procesos de autoobservación que me ayudaron a entender las formas de habitar en el espacio educativo, los cuales siempre estuvieron permeados por mi historia de vida, aquella que nunca había podido ver, y que hoy me permite abrazar y mirar constantemente las formas de entregarme a la pedagogía, y viceversa; ya que el quehacer pedagógico, a su vez, también me ayuda a explorar y resignificar constantemente mi propio camino y sus formas de transitarlo.

Hoy en día sigo siendo creativa e invito a los niños a revelarse contra la inmovilidad, sentir su cuerpo y reconocerlo como un territorio donde emergen los primeros poderes, construyendo un camino de conciencia desde la escuela. Aplacando así la

deprivación social que nace y se perpetua en los sectores de pobreza, donde las instituciones hacen predominar la educación tradicionalista, silenciadora, etiquetadora e inmovilizadora, que no permite a los educandos activarse frente a sus intereses, sueños e ideales. De aquí la importancia de acompañar a los/las educandos a través del análisis de las dos etapas que presento en este informe, ya que la superación de la *Ceguera Pseudofuncional* a través del diálogo y la potenciación de sus voces, permitió que los niños y niñas se vincularan con el mundo de manera consciente y propositiva, porque se les permitió ser, por tanto mirarse en sus múltiples facultades y fortalezas, pasando así a la siguiente etapa (Cavilación caótica) que invita a la apertura conectiva, donde se pudieron reconocer como comunidad.

Reconocernos y descubrirnos requirió necesariamente espacios de diálogo, pero también de silencio e introspección, que en mi caso se volvieron insoslayables cuando comencé a generar la concientización, generando pausas dentro de un mundo que no se detiene. Pausas que dieron paso a este tipo de investigación que parte desde lo individual, aportando al reconocimiento de sí, pero también al reconocimiento del otro en su alteridad. Es por esto que mantengo que emanciparse sí ayuda a otros en sus propios procesos de búsqueda y autoconocimiento, porque este camino requiere una posición crítica y colaborativa, en un mundo donde estamos interconectados y sujetos a otros/as, por consiguiente, todo afecta a todos, y es por tal declaración, la importancia de ser conscientes de nuestras palabras y acciones.

Finalmente puedo apreciar, desde mi área personal, que este camino amoroso y acompañado permitió abrir debates y temas silenciados que ayudaron a resignificar mi historia de vida, y modificar así disposiciones emocionales y corporales que antes eran barreras para llegar a los demás, y que hoy me posicionan de otra forma en mi actuar pedagógico. Mis formas ya no están condicionadas por las etiquetas, logro utilizarlas como recursos dentro y fuera del aula cuando lo requiero, ya que no

pretendo reprimir quien soy eliminando conductas que me molestan, solo las gestiono, porque sé qué las provoca. Por lo tanto, he dejado de sentirme extraña conmigo misma, aspecto fundamental para declararse “emancipada”, porque soy consciente de mi potencial después de haberme permitido ser investigada.

Desde lo profesional, esta investigación me invitó a tener mayor apertura frente a la subjetividad que encierra la pedagogía, permitiendo el encuentro entre sujetos desde lo cualitativo/experiencial, dando paso a estremecer la arrogancia que caracteriza a muchos docentes que hemos enseñado desde rutas tradicionales. Haberme vuelto aprendiz y hacer la declaración de ignorancia para reconocer a los otros como maestros, al otorgarles la confianza y el poder que se merecen, fue un acto de amor hacia mí y hacia los otros, porque todos empezamos a visibilizarnos y a reconocer en el otro, el valor de sí mismo, entiendo que...

**“nadie es, si se prohíbe que otros sean”.**

**Paulo Freire.**

## **Bibliografía.**

Abreu, C. (2019) Análisis estructuralista de la teoría del etiquetamiento. *Diánoia*, 64(82), 31-59.

Calva, S.M B (2019) *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*, México.

CanalMantra, 21 de mayo de 2015, El surgimiento de una nueva inteligencia - Eugenio Carutti, <https://www.youtube.com/watch?v=IbAbrCwDIbs&t=0s>.

Centro de Estudios Sociales. (2011). *Tierra y derechos en aguas turbulentas. Aportes metodológicos para la construcción de cartografías sociales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Andrés Bello.

Dirkx, J. M. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE journal of lifelong learning*, 7, 1-14.

Duarte Quapper, Claudio. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>.

Eber Dosil (2020) *GrowthMindset, La actitud mental que te hará crecer*. Madrid, Editorial Kolima.

Echeverría, R. (2017). *Escritos sobre aprendizaje*. Ediciones Granica SA.

Echeverría, Rafael (2005). *Ontología de Lenguaje*. Santiago, Lom Ediciones S.A.  
Flores, J,I,R La investigación Biográfica y narrativa. El sujeto en el centro. *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación Crítica: Aprender a lo largo de la vida*, 81.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.

Gómez, M. S. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de educación*, 46(1), 155-174.

Gravett, S. (2004). Action research and transformative learning in teaching development. *Educational action research*, 12(2), 259-272.

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42.

Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118.

Krishnamurti, J. I. D. D. U. (2007). *La educación y el sentido de la vida*. Madrid: Editorial EDAF.

Krishnamurti, J., & Quintana, A. O. (1961). *La revolución fundamental*. Editorial "Ser".

Marambio, C. (2012). Hacia la transformación cultural de una institución educativa: Por una escuela que aprende, sustentada en la Teoría de la Espiral Dinámica y los tópicos de la organización escolar. In *Actas del Congreso. Recuperado el* (Vol. 20).

Maturana, H. R. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.

Maturana, H. R. (2003). *El sentido de lo humano*. JC Sáez Editor.

Ramírez Elizondo, N. A., Quintana Zavala, M., Sanhueza Alvarado, O., & Valenzuela. Suazo, S. V. (2013). El paradigma emancipatorio y su influencia sobre el desarrollo del conocimiento en Enfermería. *Enfermería global*, 12(30), 410-421.

Rancière, Jacques (2003) *El maestro ignorante*, Barcelona, Editorial Laertes.

Robbins, S., & Judge, T. (2009). Comportamiento organizacional. Decimotercera edición. *México: Editorial Pearson Educación*.

Sanders, T. (1969) *El Método de Paulo Freire: Alfabetización Y Concientización*.

TEDx Talks, 13 de febrero de 2020, *Reinvención & Regeneración-Ronald Siste* [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=OZDJ4EU7kTw>.

Torres Villegas, I., & Carrasco Henríquez, N. (2017). Educación y Participación Comunitaria en Escuelas de Contulmo y Tirúa, Chile: Interculturalidad, Micropolíticas y Territorios. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 125-139.

Weinstein, J. (2016). *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas*.

## **Lista de Anexos.**

1. **Anexo A.** Salida a terreno como mecanismo de participación.
2. **Anexo B.** Objetivos de las actividades.
3. **Anexo C.** Cartografía social en gigantografía.
4. **Anexo D.** Cuerpo como territorio.
5. **Anexo E.** Programa de actividades.
6. **Anexo F.** Cronograma.
7. **Anexo G.** Consentimiento informado de entrevistadas.
8. **Anexo H.** Preguntas de entrevista a docentes.
9. **Anexo I.** Preguntas de entrevista a apoderada de Segundo Nivel de Transición.
10. **Anexo J.** Preguntas de entrevista a presidenta de Centro de Padres y Apoderados.
11. **Anexo K.** Grabaciones de audio de entrevistadas.

## Anexos.

### Anexo A. Salida a terreno como mecanismo de participación.

Este anexo corresponde a una fotografía que da cuenta de la salida a terreno, realizada con Segundo Nivel de transición de la escuela, donde participó por primera vez el director del establecimiento y la encargada de PME, representantes del equipo de gestión en dicha actividad.



## **Anexo B.** Objetivo de Actividades.

Este anexo muestra los objetivos de las actividades realizadas en el proyecto de Cartografía Social en la escuela Básica Viluco, los cuales estuvieron visados por uno de los profesores del programa de magíster en el módulo Escuela y Territorio a través de un trabajo grupal.

### Objetivo General:

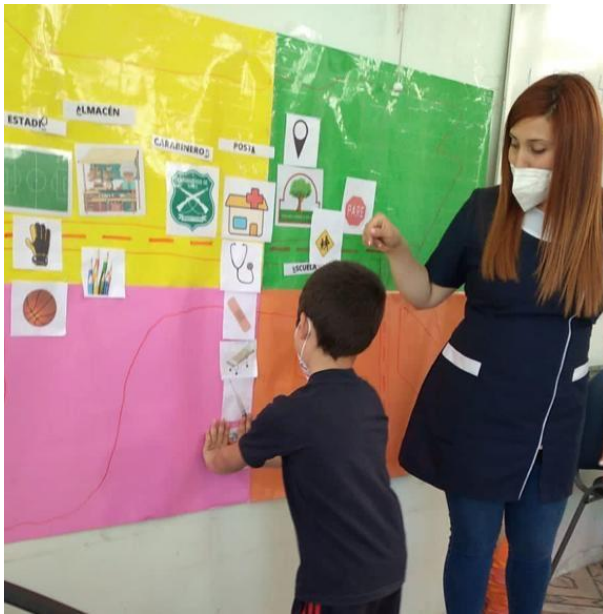
- Crear instancias de promoción y fortalecimiento de la identidad local territorial y personal por medio de estrategias pedagógicas entendiendo al territorio como recurso educativo.

### Objetivos específicos:

- Desarrollar identidad en los niños y niñas en formación dinámica mediante la construcción de una cartografía social (pintando, dibujando, jugando, saltando, bailando, dialogando, entre otras).
- Favorecer la autonomía personal en los y las estudiantes de segundo nivel de transición escolar de educación parvularia.
- Desarrollar el sentido de la apropiación del cuerpo como primer territorio.

### **Anexo C. Cartografía social en gigantografía.**

Este anexo corresponde a tres fotografías que dan cuenta de la realización colectiva de una cartografía social con los niños de segundo nivel de transición. En dicha actividad se trabajó identidad, temporalidad, memoria-atención, fonemas, secuencia y lateralidad.



#### Anexo D. Cuerpo como territorio.

Este anexo corresponde a una fotografía que da cuenta de las actividades asociadas al cuerpo y a las emociones, donde tuvieron que calcar su figura en el papel para posteriormente reconocer en qué partes del cuerpo reconocían emociones específicas.



## Anexo E. Programa de actividades.

En este anexo se muestran las actividades que nos ayudaron a lograr los objetivos tanto dentro como fuera del aula.

<b>Objetivo específico 1</b>			
<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Descripción de la actividades</b>	<b>Materiales y método a usar</b>	<b>Resultado esperado</b>
Desarrollando identidad	Los niños y niñas recorren la escuela.	-	Reconocer el espacio físico de la escuela y apropiarse del territorio.
¿Conocemos lo que hay alrededor de nuestra escuela?	Los niños y niñas visitan cinco instituciones aledañas a la escuela, y que forman parte del territorio.	Botella de agua, gafas, sombrero y elementos de protección solar.	Visualizar redes de apoyo y puntos de referencia alrededor de la escuela.
La gigante-grafía	Los niños y niñas ubican en una gigantografía de la localidad de Viluco las cinco instituciones visitadas.	Cartulinas, lápices, imágenes impresas, papel de impresión y papel de plastificación, tijeras, pegamento.	Los niños logran ubicarse a sí mismos espacialmente, dentro de la cartografía.

<b>Objetivo específico 2</b>			
<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Descripción de la actividades</b>	<b>Materiales y método a usar</b>	<b>Resultado esperado</b>
Emancipándonos con el lápiz	Los niños y niñas toman un rotulador y se dirigen a la cartografía para escribir los fonemas faltantes de las palabras modeladas por la docente, que hacen referencias a las cinco instituciones visitadas. Ejemplo: ESTADIO _STADIO	Rotulador, plumón y láminas.	Reconocen fonemas faltantes en las palabras asignadas y trabajan la lateralidad.

<b>Objetivo específico 3</b>			
<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Descripción de la actividades</b>		
¡Congelado!	Los y las estudiantes bailan al compás de la música de manera libre al interior del aula.	Equipo de música.	Identifican partes de su cuerpo para apropiarse del mismo.
Simón dice	Las y los estudiantes desarrollan prácticas meditativas guiadas, intencionando el contacto corporal con sus propios cuerpos y realizando posturas de animales (kundalini yoga).	Equipo de música.	Conocen distintas formas de utilizar su corporalidad vinculada a las emociones como primer espacio de territorio.
Escaneándonos	Los y las estudiantes calcan el cuerpo del compañero/a en un papelógrafo (viceversa) y	Papelógrafo. Lápices, láminas de monstruos de las emociones.	Reconocer el propio cuerpo y el de un otro, comprendiendo que ambos están compuestos no

	<p>ubican al monstruo de las emociones en los lugares donde la van sintiendo la emoción. Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pepito</li> </ul> <p>¿Dónde sientes la rabia? ¿En qué parte de tu cuerpo? (la educadora le pide al estudiante pegar la lámina del monstruo que representa la rabia en el papelógrafo .</p>		<p>sólo de aspectos físicos, sino que también de emociones.</p>
--	---	--	---

## Anexo F. Cronograma.

Este anexo corresponde a la imagen que muestra la organización de nuestras actividades.



## Anexo G. Consentimiento informado de entrevistadas.

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Bernarda Arias Cornejo, RUT 8.305.017-9

declaro que se me ha explicado que mi participación en el informe "CAMINANDO HACIA EL DESPERTAR INEXORABLE, TOMAR CONCIENCIA DE SÍ PARA EMANCIPAR/NOS" consistirá en responder una entrevista que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución. Acepto la solicitud de que la entrevista sea realizada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso parte del equipo docente del programa de Magíster en Educación, Mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar, que guía el presente trabajo. Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado(a). He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este proceso según las condiciones establecidas. Santiago, a 17 de enero de 2022.

Firma Participante



Firma Investigadora



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Alondra Andrea Quiros Quiros, RUT 13.501245-9

declaro que se me ha explicado que mi participación en el informe "CAMINANDO HACIA EL DESPERTAR INEXORABLE, TOMAR CONCIENCIA DE SÍ PARA EMANCIPAR/NOS" consistirá en responder una entrevista que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución. Acepto la solicitud de que la entrevista sea realizada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso parte del equipo docente del programa de Magíster en Educación, Mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar, que guía el presente trabajo. Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado(a). He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este proceso según las condiciones establecidas. Santiago, a 17 de enero de 2022.

Firma Participante



Firma Investigadora

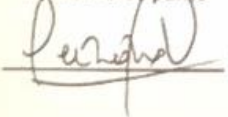


CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo FERNANDA ARAENA RUT 17.871.566-6

declaro que se me ha explicado que mi participación en el informe "CAMINANDO HACIA EL DESPERTAR INEXORABLE, TOMAR CONCIENCIA DE SÍ PARA EMANCIPAR/NOS" consistirá en responder una entrevista que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución. Acepto la solicitud de que la entrevista sea realizada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso parte del equipo docente del programa de Magister en Educación, Mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar, que guía el presente trabajo. Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado(a). He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este proceso según las condiciones establecidas. Santiago, a 17 de enero de 2022.

Firma Participante



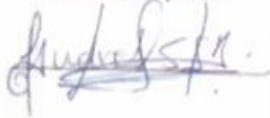
Firma Investigadora



## CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Andrea Sandoval Riveros \_\_\_\_\_  
RUT\_12477533-7\_\_\_\_\_ declaro que se me ha explicado que mi participación en el informe "CAMINANDO HACIA EL DESPERTAR INEXORABLE, TOMAR CONCIENCIA DE SÍ PARA EMANCIPAR/NOS" consistirá en responder una entrevista que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución. Acepto la solicitud de que la entrevista sea realizada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso parte del equipo docente del programa de Magíster en Educación, Mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar, que guía el presente trabajo. Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado(a). He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este proceso según las condiciones establecidas. Santiago, a 17 de enero de 2022.

Firma Participante



Firma Investigadora



## **Anexo H.** Preguntas de entrevista a docentes.

El presente anexo corresponde a las preguntas realizadas a las dos docentes entrevistadas, las cuales guardan relación con diversos temas que dan realce al análisis del presente informe.

1. Qué importancia tiene el territorio y la realidad en la que está inserta la escuela, para la planificación y desarrollo de actividades escolares?
2. ¿De qué manera invitas a los educandos a reconocer su potencial transformador dentro y fuera del aula?
3. ¿Cómo ayuda y/o dificulta el equipo directivo y el resto de la comunidad educativa de la Escuela Básica Viluco en este proceso?
4. ¿Por qué crees que la escuela Básica Viluco ha comenzado a innovar en los aprendizajes basados en proyectos, y cómo se relaciona esta modalidad con tu rol político pedagógico?
5. ¿Cómo crees que se relacionan los ABP con la construcción conjunta de nuevas competencias para la emancipación de los educadores/as/educandos?
6. ¿Cómo podemos asegurar prácticas verdaderamente emancipadoras frente a las tentaciones de dominación y tecnicismo en nuestra escuela?
7. ¿Qué importancia tiene el autoconocimiento y la emancipación propia del educador/a, respecto del proceso emancipatorio de sus estudiantes?
8. ¿En qué áreas o grupos de trabajo dentro de la escuela, percibes mayor resistencia al cambio? ¿Cómo se evidencia?

9. ¿Qué disposiciones corporales y/o emociones visualiza en el equipo de gestión, frente a la posibilidad de comenzar a trabajar formalmente con nuevas modalidades de enseñanza?

10. ¿Qué relevancia tiene para usted la escucha, el diálogo y el liderazgo en los procesos de transformación dentro de la Escuela Básica Viluco?

## **Anexo I.** Preguntas de entrevista a apoderada de Segundo Nivel de Transición.

El presente anexo corresponde a las preguntas realizadas a una apoderada de NT2, las cuales guardan relación con diversos temas que dan realce al análisis del presente informe.

1.- ¿Cuál cree usted que fue el mayor impacto de haber trabajado en proyectos de aula en tiempos de pandemia, con los niños y niñas de Segundo Nivel de Transición?

2.- ¿Cómo cree usted que se vinculan los proyectos de aula trabajados, con el reconocimiento de su cuerpo e identidad?

3.- ¿En qué medida los proyectos ayudaron a los niños y niñas a reconocer su entorno social?

4.- ¿En qué cree usted que se diferencia principalmente esta modalidad de enseñanza-aprendizaje, con las utilizadas tradicionalmente en las escuelas?

**Anexo J. Preguntas de entrevista a secretaria de Centro de Padres y Apoderados.**

1.- Respecto de las dinámicas al interior de la Escuela Básica Viluco ¿Qué prácticas institucionales favorecen, y cuáles perjudican el desarrollo integral de los niños y las niñas?

2.- ¿Por qué cree usted que la Escuela Básica Viluco ha comenzado a capacitar a su equipo docente en nuevas modalidades de enseñanza - aprendizaje, como lo son los ABP (Aprendizajes Basados en Proyectos)?

3.- ¿Qué importancia tiene para usted como apoderada, que se vincule el curriculum con la realidad en la que se encuentra inmersa la escuela Básica Viluco?

4.- ¿Cómo ha ayudado o dificultado en este proceso, la gestión directiva de los últimos tres años en la escuela?

5.- ¿Qué características deberían tener los líderes educativos dentro de la escuela Básica Viluco en los siguientes periodos? ¿Por qué?


6.- ¿Cuál cree usted que es el motivo de la baja matrícula que mantiene a la escuela en constante riesgo de cierre de sus instalaciones, y qué estrategias propondría para atraer a la población hacia nuestra comunidad educativa?

**Consentimiento informado para rendir examen de grado o título de manera remota**  
Yo, Vanessa Hasbún O, Rut 17.908.083-4 a través del presente documento expreso conocer el Instructivo Especial de Telegestión de Exámenes de Grado y Título, donde se encuentran las condiciones, a raíz del estado de excepción constitucional de catástrofe por calamidad pública decretado por la situación de pandemia del COVID-19, que regularán mi examen de grado/título, asumiendo los deberes y derechos que dicho documento contempla.

Sin perjuicio de ello, reitero aquí que:

- a) Acepto que mi examen de grado o defensa de tesis se rinda de manera remota mediante la plataforma digital dispuesta por la Dirección de Escuela o Jefatura de Programa;
- b) Acepto sea grabado dicho examen de grado o defensa de tesis en reemplazo del mecanismo de publicidad contemplado normalmente en las disposiciones que regulan la obtención de grados de licenciatura, magíster o doctorado;
- c) Cuento con las condiciones físicas y tecnológicas necesarias para tal efecto.
- d) Me comprometo a rendir el examen o defensa en un lugar aislado, sin presencia de terceros, y con una herramienta que le permita estar conectado el tiempo que dure el examen o defensa, demostrándole a la comisión examinadora que está rindiendo la examinación sin recurrir a materiales de apoyo no permitidos y sin ayuda de terceros.
- e) Acepto que la comisión examinadora pueda definir si se da cumplimiento o no a estas condiciones, comisión que tendrá la potestad, si así lo encuentra necesario, de postergar la instancia para un segunda y última posibilidad para realizarlo online o dejarla para cuando se pueda realizar presencialmente.
- f) Acepto que, de no concurrir copulativamente todas estas circunstancias, no se podrá rendir el examen de grado o defensa de tesis, quedando postergada esta instancia por razones de fuerza mayor y sujeta a los calendarios aplicables en tiempos de normalidad definidos por cada Escuela o Programa.

Con pleno uso de mis facultades, firmo el presente consentimiento:

Vanessa Hasbún Ortiz (Nombre completo)  
17.908.083-4 (RUT)  


Santiago, 15 de julio de 2020