



UN BOSQUEJO DE MI TRAYECTORIA EN LA UNIVERSIDAD

Patricia Hermosilla Salazar

Universidad de Barcelona

He sido docente en la universidad diez años aproximadamente, y mis estudios en la universidad los he desarrollado durante trece años (incluyendo los estudios de doctorado), esto sin considerar los doce años que he sido alumna de primaria y secundaria. Es decir, si sumo todos mis años como estudiante son casi veinticinco años que son imposibles de olvidar a la hora de relatar mi trayectoria como docente en la universidad. Es por ello que me resulta importante destacar algunos aspectos importantes de mi experiencia como *aprendiz*, que considero me han ayudado a configurar lo que para mí tiene importancia en la tarea de ser profesora en la universidad, no sólo como un trabajo con el que me 'gano la vida', sino que también como un trabajo, que tiene un sentido para mí y que puede, y deseo, que lo tenga para otras y otros.

Mi experiencia como estudiante universitaria

Mi formación en historia

Una parte importante de mi formación universitaria la he realizado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. (Santiago de Chile). Una cuestión contextual que no puedo obviar, es el hecho de que cuando inicié mis estudios de Historia en el año 1988, el país vivía hacía ya quince años bajo una dictadura militar. La Universidad, la mía, había sido gravemente dañada, muchos docentes y alumnos partieron al exilio y otros desaparecieron. Hasta el año 1973, la institución tenía facultades en todo el país. Entonces, fue reducida a sus facultades existentes en la ciudad de Santiago, dentro de las cuales fueron cerradas las facultades de Ciencias Sociales y de Pedagogía, disminuyeron su presupuesto y sus autoridades eran elegidas



por el entonces Jefe del Ejército, lo que enmarcaba la institución –y otras- bajo el control de la “dictadura”. Esto que digo sin mayor profundidad, sin duda se refleja en lo que viví durante mi formación como “historiadora”.

El contexto en el que ingreso a la Universidad, y a esta universidad, “la chile”, puede ayudar a situar mi formación historiográfica que puedo describir de manera general como un tiempo y un espacio en el que no hubo diálogo, sino más bien una búsqueda de silenciamiento, de ocultamiento quizás, que no ayudaba en la “comprensión”, en esa curiosa e interesante relación dialéctica que se produce entre el pasado, el presente, y el futuro de los hombres y las mujeres (aunque no sea reconocida).

Un momento, comprender....¡sí! Eso es, no sé exactamente desde cuando, pero puedo reconocerlo como un *deseo intenso* en mi vida, la *comprensión*, que me ha llevado por diversos caminos buscando, explorando, para conocerme y conocer a otros. Puedo reconocer que el comprender ha sido una necesidad básica y fundamental de mi vida, en el sentido que lo describe Norbert Elías (1995:145-146)

“la necesidad de orientación de conocimientos, es tan elemental como la de pan, la de algo que logra calmar el hambre, y una no se satisface sin la otra: la necesidad de saber por ejemplo, cómo se puede calmar el hambre –no puede solventarse si no se es capaz de calmar el hambre, y, a su vez, la capacidad de calmarla no se logra sin el saber.”

En este momento, que puedo reconocer mi deseo de conocer y comprender, presente a lo largo de mi vida, reconozco también la influencia, la huella, que han dejado particularmente dos profesoras. Una en la escuela primaria, con la poesía y las narraciones, las palabras de personas, de esas que hablan del alma, porque escribían de si mismos, profundizando en sus procesos internos, en sus vivencias, “creadores de expresión” para estas experiencias. La otra en la secundaria, con la historia de antiguos (griegos y romanos) mujeres y hombres que ya no existen, pero que han dejado sus huellas, rastros que podemos de alguna manera reconocer en nosotros, y que nos permiten comprender en niveles siempre fecundos la propia historia, compartida con otros. La vida presente. Puede parecer un recuerdo inconexo, pero no lo es, de alguna



manera estas experiencias me permitieron llegar al estudio de la historia, con la expectativa de “conocer”.

El conocer en la historia

Sobre el estudio de la historia guardo algunos recuerdos muy nítidos, que ahora interpreto muy vinculados al contexto político de la dictadura que vivíamos en nuestro país, de cómo se ubicaban en este su lugar de trabajo, tanto las profesoras y profesores que habían permanecido, como los que habían ingresado a la institución, que se encontraba por su parte, desmembrada y sin recursos económicos. Salas frías y lúgubres, clases enciclopédicas¹, articuladas a un positivismo enmarañado, de abstracción falsa, muchos pero muchos datos, casi ninguno importante, sin interés por interpretar, sobre la base la concepción de “un” tiempo expresado en su linealidad, que permitía observar con una ingenuidad abismaste, el “progreso” de la humanidad². Historia de los hechos realizados principalmente europeos (lo valioso estaba lejos), “los conquistadores”, historia de las “grandes hazañas”, producidas por personajes, en su mayoría hombres, heroicos, vencedores, y aristocráticos; una historia, que en algunas ocasiones cabía en un manual, por su simplificación.

En la tarea, una de las preocupaciones centrales era la científicidad de la disciplina, la objetividad del conocimiento “científico”, paradoja que no se acaba de resolver por al carácter ideológico de este cuerpo de conocimiento, y que era fundamentalmente

¹ Gramsci, A. (1977:14-15) El autor aporta a la descripción que hago, argumentando “vamos a recordar dos textos: uno de un romántico alemán, Novalis (que vivió de 1772 a 1801), el cual dice: “Sin un perfecto conocimiento de nosotros mismos, no podremos conocer verdaderamente a los demás”. Y agrega, “hay que perder la costumbre y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico en el cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar y apuntalar con datos empíricos, con hechos en bruto e inconexos que él tendrá luego que encasillar en el cerebro como nexos que él tendrá que encasillar en el cerebro, como en las columnas de un diccionario para poder contestar, en cada ocasión, a los estímulos varios del mundo externo. (...) Sólo sirve para producir desorientados, gente que se cree superior al resto de la humanidad porque ha amontonado en la memoria cierta cantidad de datos y fechas que desgrana en cada ocasión para levantar una barrera entre si mismo y los demás.” (el subrayado es mío)

² No deja de sorprenderme la vigencia hoy, de la noción de progreso, en una linealidad que parece que no termina, y que es precisamente la idea de progreso sobre el que se sostiene el “pensamiento moderno”.



buscada por una gran distancia entre el tiempo de estudio y el investigador, y por el uso de fuentes que respaldaran lo que se estaba afirmando³; en medio de lo cual se tornaban relevantes por ejemplo, las pugnas con la sociología, que planteaban preguntas tales como: ¿cuál de las dos “verdaderamente” es ciencia?, ¿cuál aporta más a la comprensión del hombre?, ¿curioso, no?.

Difícilmente en este contexto donde se buscaba llegar a una verdad “científica” a través de una metodología de trabajo “objetiva”, se podrían favorecer niveles de comprensión y de análisis de la realidad. Se potenciaba en cambio, la memorización, tan frágil y poco duradera como el tiempo de los exámenes. *¿Dónde se encontraría el sujeto histórico en esta perspectiva de la historia?*, era una pregunta que hacía tímidamente en ese momento, porque parecía que no era relevante.

Hoy día puedo comprender, que el sujeto estaba perdido, en medio de una observación simplificada de los procesos, que se expresaba en la negación explícita de las “personas comunes”, y en el interés por nombrar sólo a las “personas importantes”, en una escasa problematización de la coexistencia de muchos tiempos, contextos y acciones, en su multiplicidad de encuentros y desencuentros. Lo más importante de lo que aún no he dicho, es que más allá de este entramado epistemológico que se nos presentaba desde esta perspectiva de la historia, *las personas, los sujetos, las mujeres y hombres que construyeron, construyen y construirán la historia existen, porque lo hacen con sus propias vidas.*

Una historia que hacía referencia al pasado, sin un interés vivo por el presente y el futuro, que hablaba a mi juicio, de lo que estaba muerto. Tanto, que parecía que no se podía hacer nada⁴, sólo subsumirse, en las conversaciones de círculos estrechos en donde lo común era la intuición de que algo andaba mal, en los cuales la crítica y el

³ Es importante compartir que estuve un año trabajando en el archivo nacional, en un estudio sobre la economía chilena del siglo XIX.

⁴ Me doy cuenta también, que la resistencia a memorizar hablaba de la coexistencia del deseo por comprender, que no se extinguía con la imposición de un contenido.



descontento era lo que abundaba, con permanentes intentos de estudiar asuntos sin interés, que requerían sólo de su memorización, que a cada paso perdían sentido.

Esto me hace pensar en lo María Milagros Rivera (2003:9) sostiene respecto del origen la Universidad y del tipo de conocimientos que se generan en ella.

“las universidades nacieron en Europa de finales del siglo XII con el objetivo de ser un espacio en que hacer ciencia en relaciones de semejanza entre hombres; o sea, como un espacio que excluía las relaciones vivas (no las imaginarias) de diferencia; que excluía, por tanto, las relaciones de intercambio libre –intercambio amoroso, de pensamiento, de amistad, de conflicto, etc.-entre las mujeres y los hombres.

El excluir de la universidad las relaciones de diferencia ha generado un conocimiento-ese conocimiento que, desdeñosa y astutamente, suele ser llamado académico-fundado en la separación entre la verdad y la vida: en la universidad, uno a una se entrena en la búsqueda de la verdad, pero prescindiendo, en lo posible de la vida. Para conseguirlo, el conocimiento universitario necesita duplicar la realidad, apartándose de los hechos (...).”

Lo que esta autora plantea, complejiza aún más la interpretación que hacía del vínculo entre la situación política del país, la situación de la Facultad y la formación historiográfica que existía en la Universidad, porque no sólo dice relación con esta coyuntura sino con el origen de la institución universitaria en esta separación “ficticia” entre la búsqueda de la verdad y la vida. Considero que esto es una clave interpretativa para mi experiencia pasada dentro de la Universidad, y también una clave para pensar en el presente y el futuro la formación en el contexto de la Universidad.

Las relaciones con las profesoras y profesores

Las relaciones con los profesores estuvieron marcadas en general, por un “egocentrismo” a mi juicio, medio enfermo, en el que trocaban el dinero por la fama -en el decir de ellos mismos-, destilando una “brillantez” lejana sin mayores compromisos con las alumnas, alumnos y sus procesos. Bueno, sus compromisos más claros estaban en producir la mayor cantidad de investigaciones, sin importar los temas y su relevancia; hombres y algunas mujeres poseedores del conocimiento, ¿cuál me pregunto?.



La excepción la hizo una mujer, que se reconocía como profesora antes que historiadora,⁵ que proponía una historia medieval, en la cual se podían reconocer las formas en que las personas vivían su religiosidad, estableciendo relaciones con la religiosidad en el siglo XX, en la perspectiva de la historia de la larga duración, e incorporando la experiencia existencial de cada uno de nosotros, los alumnos, los sujetos. Además incorporó cursos monográficos que nos acercaban a la historia latinoamericana, especialmente a México en donde había vivido varios años. Ella se constituyó en la posibilidad de establecer otro tipo de relación⁶, de comprender la historia de una manera distinta a la que era planteada por la mayoría de los profesores, que en sus relaciones se permitían rotular a sus alumnos, y vincularse con uno de tal o cual forma, con los verborreicos y sin temor de nada, como genios caminados, a los reconcentrados que hablaban en difícil también como genios, y a los otros como inexistentes.

Profundizando en la relación que establecían los profesores con nosotros los estudiantes. Observo la forma en que la diversidad y la diferencia de cada “uno” y “una”, era negada⁷, dicotomizando al sujeto y su biografía, de su “rol de alumno de historia”, previamente clasificado. Situación que puede ser descrita como un monólogo altisonante, sin ninguna posibilidad de producir eco, de ese que se produce en el campo, espacio repleto de sí mismo, colores, sonidos, texturas, sabores y olores.

La descripción que hago de mi experiencia como alumna de historia puede parecer aplastante, pero no lo es desde la comprensión que hoy puedo hacer de ella. La escuela historiográfica en que me “inicié” con los profesores en la Facultad corresponde a una perspectiva que aún hoy sigue vigente, y que articulada a la situación de la universidad

⁵ De hecho, ella Myriam Zemelman G., fue quien dirigió mi tesis de licenciatura, e influyó en la decisión de mi tema de estudio, centrado en la historia de la educación de mi país.

⁶ Me da alegría recuperar en este recuerdo la experiencia con esta profesora, que aún acompaña mi proceso.

⁷ Esto lo interpreto con claridad hoy día, gracias a la reflexión que ido articulando, lo viví en su momento entre la aceptación y la resistencia.



como Institución que intenta abstraerse de la “vida”, y el contexto político de mi país, que la afectó directamente en su funcionamiento general, me permiten mirar en forma más compleja la vivencia.

Ahora, más allá de la propia vivencia, *puedo referirme a mi reencuentro con la historia como conocimiento*, en su aporte para la comprensión de mi vida y la de otros, y reconocer herencias de mi propia formación como es mi *memoria histórica*, que me permite recordar y no olvidar⁸ dos acciones esenciales para implicarme en la realidad, y una contextualización permanente *en un tiempo y un espacio, que son ejes para la interpretación de los procesos de los sujetos*, y que hablan en definitiva de mi manera de conocer. Referirme a esto me emociona, *así conozco!*.

Mi formación en pedagogía

La educación llegó primero por el trabajo. Busqué y al mismo tiempo, me fue regalado un espacio en la educación en un espacio alternativo, concretamente escuelas pensadas para niños y jóvenes de ambos sexos, pobres, que están marginados de la escuela primaria, en su mayoría analfabetos, una franja que no aparece en las estadísticas, porque “no representan”, pero que existen con todas sus fortalezas y necesidades. Fue una experiencia en la que no tuve la responsabilidad de la relación directa⁹, pero que *significó el replanteamiento del valor de la educación, y la posibilidad de asumir la tarea*, esto principalmente porque mi formación era como “investigadora”, separada en sus funciones de la pedagogía, que habla de la inferioridad en la consideración social, al menos en mi país, de la tarea docente, y que esta soterrada en los discursos sobre la relevancia de la educación y de los profesores.¹⁰

⁸ No dejo fuera de esto, la capacidad de olvidar que es fundamental en muchas ocasiones de nuestras vidas.

⁹ Como responsable del Área de Proyectos Educativos, que se desarrollaban en la Fundación, cuyo trabajo se articulaba en escuelas primarias, a la que asistían chicos y chicas desescolarizados.

¹⁰ Al respecto Pérez G. A., Sola M., Blanco N. y Barquín J. (2004:128) sostienen que los docentes vivimos en el ojo del huracán “cuando se cuestiona el mismo sentido de la escuela, su función social y la naturaleza del quehacer educativo, como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales tanto en el panorama político y económico, como en el terreno de los valores, ideas y costumbres que componen la cultura, o las culturas, de la



El conocer en pedagogía

Casi al mismo tiempo, por opción vino la formación en pedagogía, que interpreto en el tiempo como una especie de suerte y fortuna, *en que se abrían puertas y ventanas hacia el conocimiento como experiencia vital, hacia el aprendizaje, hacia el entendimiento y la comprensión, en la vida, de la vida en todas sus gamas, en muchas perspectivas*. Con preocupaciones concretas, por personas, por los procesos que viven en la “escuela”, sí, en ella la tan vilipendiada *escuela*.

Digo esto último, porque me parece que en la crítica descarnada a la escuela, existe un pesimismo, con ciertos rasgos mecanicistas que no permiten mirar en todas sus dimensiones las experiencias de las personas en la escuela, que se ven ciertamente empobrecidas y enmarcadas por ejemplo y entre otras, por las perspectivas eficientistas impuestas, entre otras, desde la lógica del mercado que prevalece, privilegiando los resultados antes que los procesos, la homogeneidad antes que la diversidad y la diferencia. Sin embargo y al mismo tiempo, no todo lo que se vive en ellas está enmarcado en estas nociones. Son lugares complejos donde se ponen en juego todas las personas que comparten el espacio con lo que están siendo, como bien describe Zulma Caballero (2001:192), rescatando una experiencia, en la que una profesora

“debe reconstruir día a día estrategias para ayudar a Anita a integrarse al grupo; son construcciones que elabora ‘artesanalmente’, a la medida de cada situación y en el momento que ésta se produce, ya que los sucesos son imprevisibles: un día la estrategia funciona, otro día no, y entonces hay que inventar algo diferente. No es posible hallar recetas, parece decir la maestra.”

Sobre mi formación como profesora, puedo decir, sin ánimo de sacralizar, que fue una *experiencia de una gran potencia intelectual y humana*, pensada a mi juicio, desde una sólida perspectiva ética - teórica que se imbricaba y coordinaba a múltiples experiencias

comunidad social, los docentes parecemos sin iniciativa, arrinconados o desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos, por la vertiginosa sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletos nuestros contenidos y nuestras prácticas. Y sin embargo, de forma continua se reitera que el docente es el factor definitivo de la calidad de los procesos educativos (...) Con mayor frecuencia aún proliferan ocasiones para comprobar que aquellas formulaciones no son sino adornos retóricos o livianas declaraciones de buenas intenciones que se las lleva el viento, la lluvia o la pertinaz sequía de la sociedad neoliberal. “



personales de las profesoras y profesores que allí estaban comprometidos, lo que abrió la reflexión sobre la “profesionalidad del profesor”¹¹, y en alguna medida también sobre el “sentido de ser profesora”.

Reconozco que fue *una experiencia placentera, un proceso de mucha exigencia y rigor*, en el sentido de estar presente, de involucrarse, con la mirada puesta en el propio proceso y la responsabilidad por los procesos de otras y otros. Lo que en ocasiones me parecía, sobrepasaba nuestra capacidad individual, situación que interpreto hoy día, en dos sentidos, como una comprensión limitada de la acción de los profesores en el contexto institucional, fuertemente individualista, en el que incluso se puede hacer una descripción del sentimiento de soledad con que el se vive allí¹², y de cómo concretamente nos insertábamos en esa complejidad “alumnos practicantes”, (iniciados), que por su condición de licenciados en una disciplina” (entre otras de sus características) despertaban múltiples desconfianzas en la escuela.

Las relaciones con las profesoras y profesores

¹¹ Denominación que puede ser cuestionada, en el sentido que lo propone José Contreras (1997:40) “si el profesionalismo como ideología se encuentra ligado a la capacidad de imponer un conocimiento como exclusivo, despolitizado y tecnocrático de actuación social, esté lejos de quedar claro que eso sea un logro social. Es ésta una de las advertencias que ha querido hacernos Poppewitz (1990), recordándonos que para lo que se han usado los procesos de profesionalización ha sido para introducir sistemas de racionalización en la enseñanza, de tal manera que el fruto ha sido la homogeneización de las prácticas docentes, la consiguiente burocratización y pérdida de autonomía del profesorado, y la relegación de la participación social en la educación, cada vez más justificada como un ámbito de decisión de los profesionales o de la administración.”. Lo que plantea el autor es muy interesante respecto de la “profesionalidad del profesor”, porque no nos permite perder de vista el trasfondo ideológico presente en esta búsqueda de reivindicación de la condición de “semiprofesional” a “profesional”, en lo que se produce una paradoja fundamental, porque se dice que se “busca autonomía” y se “logra homogeneización y burocratización”. Sin embargo, en mi experiencia de formación, la “profesionalidad” fue un concepto en que se amparó en la necesidad fundamental de reflexión de las profesoras y profesores (en el sentido que lo propone L. Stenhouse, D. Schön y J. Elliott) respecto a su quehacer, al margen de lógicas mecánicas y aplicacionistas, en que están inmersos ellos, en la mayoría de sus experiencias formativas y laborales.

¹² A. Hargreaves (2003:13). Una profesora dice, “tenemos una sala de profesores preciosa donde la gente se puede encontrar y compartir, pero nunca ves más de cuatro o cinco personas, y normalmente esta vacía (...) Me siento como si estuviera sola. Aprovecho la hora de comer para corregir y trabajar con los estudiantes. (...) Tengo que obligarme a salir del despacho o de la clase para hablar con mis colegas. Sólo los veo cuando recojo el correo por la mañana o a la salida, al final del día.”



La relación con los profesores particularmente al inicio, estuvo marcada por la cercanía, y el diálogo fluido. ¡Que cambio respecto de lo vivido hasta ese momento!. Podría decir que fue un aporte extraordinario, porque devolvió confianza, profundidad y densidad a mi proceso educativo. Esto para mí es lo más importante de esta experiencia, una huella imborrable de personas, de trabajo y entusiasmo.

Puedo reconocer también en medio de todo lo que viví, que se produjeron problemas, diferencias.¹³ Algunas cuestiones evidentes para mí estuvieron expresadas en una cierta rigidez en el pensamiento, respecto del proceso de formación, en el cual por ejemplo, no cabía la flexibilidad metodológica en el trabajo investigativo, aún cuando había un planteamiento interpretativo; o frente al interés explícito de comprender en su complejidad lo observado y/o lo vivido, se excluía la dimensión afectiva, que interpreto como un reduccionismo, en la concepción que se tenía sobre los seres humanos. También hubo carencias en el acompañamiento del proceso, que en ocasiones sabía a abandono, porque había una gran exigencia de autonomía personal y pedagógica, en contextos escolares que se vive una burocratización muy seria de sus procesos, que no les permite acoger a los “extraños” con mucha fluidez, acentuando la sensación de ser la “única” responsable.

Quisiera detenerme en esto por su importancia. Considero que la “formación” como proceso, en cualquier lugar que se produzca, es siempre un *proceso autoconstructivo*. Por ello, mi incomodidad es total, cuando escucho o percibo con cierta arrogancia, que profesores se permiten valorar los “éxitos” de sus alumnos y alumnas, como la propia obra, es decir, autor o autora de aquello que otra persona con su historia, e intereses, creó, dijo o realizó.

En esto, Nuria Pérez de Lara (2002:121), me ha permitido poner nombre aquello que había experimentado en los momentos en que me sentí acompañada en la escuela o en

¹³ Una cuestión importante es que el proceso de formación estaba pensado en todos sus momentos como una investigación, para conocer el contexto de la escuela y elaborar el propio proyecto de trabajo como profesora.



la universidad, la guía, valorando la importancia de que en este camino de *autoconstrucción* exista una *guía*, dice

“¡Quién supiera ser guía hacia esas verdades de la vida para nuestras jóvenes y nuestros jóvenes ¡ ! Ay, quién supiera! Pues, no, no hace falta que ese “quién” sea una, lo que se requiere es la verdadera confianza en que otras, otros, también pueden guiarnos en y hacia ellas; lo que hace falta es la verdadera confianza en que también esas y esos jóvenes de hoy también pueden guiarnos a nosotras y a nosotros en y hacia las verdades de la vida. Aceptar y abrirse al saber de su experiencia para alcanzar nuestra propia experiencia de saber podría ser también una manera de no dejar al tiempo solo y por ello, quizás también la manera de no quedar nosotras, nosotros, incluidos en esa soledad del tiempo.”

La “verdadera confianza” depositada en unos y otros, en un movimiento que no se acaba en un momento u otro, sino que es un movimiento continuo, que permite que una relación, entre ellas la relación pedagógica, se constituya en tal. Una confianza que no se inventa que se crea en la relación, y que en educación tiene unas condiciones de tiempos y de espacio muy especiales, fundamental para “alcanzar nuestra propia experiencia de saber”.

Esto que afirmo apoyada en el pensamiento de Nuria Pérez De Lara, ha sido una creencia que he anidado en mis experiencias educativas como alumna y como profesora, y al mismo, desde la cual he ido viviendo y alimentando estas mismas experiencias. Podría decir entonces, que la confianza es una “clave” sobre lo cual me interesa profundizar en la relación pedagógica.

La experiencia como profesora en la universidad

Una pregunta que emerge, *¿qué he vivido como profesora?*. Es una pregunta directa que me pone a reflexionar sobre la práctica que he realizado durante estos años en la universidad, y al mismo tiempo me ayuda a profundizar sobre el sentido que para mí tiene la tarea de educar.

El contexto



Antes de intentar contestar a mi pregunta, quisiera retomar algunos aspectos de la historia de la institución en la que trabajo, que contextualiza la experiencia vivida. La Universidad de Chile, con el Centro de Estudios Pedagógicos recupera en 1994 el *derecho a la formación del profesorado*, trabajo que tenía casi con exclusividad en gran parte del país desde el siglo XIX, y que fue negado, como ya relaté, por la dictadura en la década del setenta. Formación, sin la cual la Facultad de Filosofía y Humanidades, cortó su vínculo con la escuela, lo que mi juicio le permitió “enfascarse” en la lógica científicista de las disciplinas que allí se desarrollan, con la ilusión puesta en investigaciones, que poco o casi nada tenían que ver con lo que vivían las personas en la sociedad chilena.

Es decir hablamos de una Facultad que “re-inicia” su tarea en la formación de profesores formalmente “sobre la base de una experiencia histórica”, una historia que no se recuperaba ni a través de las personas, ni del espacio físico, ni de su estructura y planes de formación, en general con nada, porque el Instituto Pedagógico había desaparecido, y los que asumían la tarea eran otras profesoras y profesores, en una infraestructura distinta, con perspectivas que no estaban centradas en recuperar lo vivido, sino más bien en elaborar una nueva experiencia.

La llegada y lo vivido

Lo que comenzó con mis estudios de pedagogía, continuó en mi trabajo como profesora en la “categoría de ayudante” en este mismo Centro, a la cual accedí por un concurso, para participar en el trabajo de formación de otros profesores. El primer tiempo, estuve impactada por el individualismo¹⁴ y la jerarquización existente en la institución en la que realizaba la tarea, esto no me era del todo desconocido, lo que marcaba la diferencia ahora, era la responsabilidad que estaba asumiendo y obviamente la relación contractual.

¹⁴ Creo que el tipo de trabajo que se desarrollaba allí, los objetivos explícitos que se buscaban, etc., podrían haber potenciado la colaboración y el diálogo.



He compartido con otra profesora la responsabilidad en varias asignaturas (Teoría del Currículo, Investigación Pedagógica, Taller de Práctica). En mi relación con ella, pude darme cuenta de que existía un discurso sobre la *autonomía* del profesorado que producía una tremenda paradoja, la que quedaba en evidencia con responsabilidades sin ninguna consistencia en el marco de la formación de los alumnos. Por ejemplo, la realización de clases en la cuales no existía guía, o la evaluación de trabajos sin contar con criterios comunes. Ahora me hago la pregunta sobre ¿qué era en realidad esto de la autonomía?, ¿infantilización del trabajo, desinterés e individualismo a ultranza; o a lo mejor sólo un no saber cómo conversar?.

En este contexto intenté dialogar en muchas situaciones –sin comprender del todo la lógica presente-, lo que obtuve en general fueron respuestas cerradas, donde no había posibilidad de “estar en desacuerdo” o “de pensar de otras maneras”, lo que estaba lejos de la perspectiva reflexiva y constructiva del saber, que me había interesado profundamente del planteamiento que se había hecho en el proceso de formación, que había podido explorar y disfrutar, sobre todo por la intuición que tenía en ese momento, con lo que había sido mi experiencia de conocer y de mirar el mundo.

Luego, la sorpresa pasó y vino el desencanto, los deseos de no estar ahí, mi presencia no era importante, porque no era importante lo que aportaba, o lo que podría potencialmente aportar. Lo que no interpreto como una negación hacia mi persona, sino una forma velada en que se expresaba la coexistencia de una racionalidad técnica y una racionalidad reflexiva. Entonces, dediqué mis mejores energías a mi otro trabajo, en la Fundación educacional dedicada a jóvenes sin escolarización, me sentía con un espacio más claro y un cierto reconocimiento a lo construido.

Cuando decidí cambiar mi situación en el contexto universitario, en medio de mi maternidad, lo que prevalecía era el sentimiento de no estar dispuesta a perder el valioso tiempo que tenía, y el interés real por el trabajo en la formación de profesores, mi decisión se conjugó con el crecimiento numérico de alumnos del Centro y la necesidad de que más personas asumieran completamente las tareas docentes. Bien, en aquel



momento pude asumir mayores responsabilidades, entonces me encontré en forma directa con las alumnas y alumnos.

¿Qué viví?, era una “ayudante” que actuaba “como profesora”, por lo que era tratada como tal por los alumnas y alumnos, si algo no les parecía o querían discutirlo, acudían a la “verdadera profesora”, era una situación muy difícil, porque me parecía que mi acción era lo suficientemente solvente como para resolver nuestras diferencias en la propia clase, era un juego doble, que me hacía preguntarme constantemente ¿qué pasó, por qué, qué puedo hacer para mejorar, cómo puedo articular mejor mi propuesta, qué aspectos quiero privilegiar, por qué? etc.

La institución

Esta situación, estaba contextualizada en una institución que se delineaba de manera jerárquica y rígida,¹⁵ lo que es magníficamente reproducido por todos quienes participamos de ella, como si fuera un patrimonio digno de tal esfuerzo. Me incluyo *dentro* de esta vivencia, porque mirando con cierto nivel de profundidad mi experiencia, entiendo que fue mi manera de “ingresar”, el comprender –lo que me costó mucho tiempo- que la universidad funcionaba así. Lo que apareció con fuerza en ese momento, fue la pregunta, por mi lugar dentro de la institución, que es una pregunta viva hasta hoy día, llena de matices gracias a lo vivido durante estos últimos años en la Universidad de Barcelona.

Bibliografía:

Caballero, Z. (2001). *Aulas de colores y de sueños la cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.

¹⁵ Al respecto Sergio Vilar (1997: 30) sostiene, que “las organizaciones pluridisciplinarias que son las universidades no resultan más que conjuntos de “mini-fundios”, dedicados unilateralmente a tales o cuales “mono-cultivos” desde los que, como consecuencia natural, no brotan (salvo contadísimas excepciones) “más que plantas raquílicas” o escolásticas reproducciones de saberes antiguos, inoperantes en el presente y para el futuro.”



- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Elías, N. (1995). *Mi trayectoria intelectual*. Barcelona: Península.
- Gramsci, A. (1977). *Socialismo y cultura*, en *Antología de Antonio Gramsci*. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. México: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro
- Pérez De Lara, N. (2002). *Deseo de ser guía, tan solo, saber callar, tanto más encontrar las debidas palabras.* (pp.113-122) *Duoda Revista d'Estudis Feministes* Número 23-2002 Universidad de Barcelona
- Pérez G. A., Sola M., Blanco N. y Barquín J. (2004). "Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles" (pp.126-141) en Gimeno S. J. y Carbonell J. (coords.), *El sistema Educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Praxis.
- Rivera, M. (1998). *Nombrar el mundo en femenino*. Barcelona: Icaria.
- Vilar, P. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con nuevos métodos trasdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.