

Indagación narrativa y saber docente. Relatos de experiencia de tres profesores/as chilenos/as

Bugueño, Viviana¹
Escuela Ferroviaria, Los Andes
bg.viviana@gmail.com

Fierro, Felipe²
Fundación Sitadel
f.fierro.becker@gmail.com

Vargas, Nicolás³
Colegio Metodista Edén del niño
nikkolasv@gmail.com

Vivanco, Sara⁴
Colegio Metodista Edén del niño
sara.ps.edi@gmail.com

Recibido: 16-05-2020 / Aceptado: 02-11-2020

1. Profesora de Educación General Básica. Instituto Profesional Libertador de Los Andes, con Postítulo Mención en Lenguaje y Comunicación para Profesores de Segundo Ciclo de Enseñanza Básica, de la Pontificia Universidad Católica De Valparaíso.

2. Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica. Mención Literatura. Universidad de Chile; Profesor de Educación Media con mención en Lenguaje y Comunicación, por la Universidad de Chile y Máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Barcelona.

3. Licenciado en Historia y Profesor de Educación Media con mención en Historia y Geografía por la Universidad de Chile; Máster en Investigación y Cambio educativo por la Universidad de Barcelona.

4. Profesora de Educación Diferencial por la Universidad Católica de Valparaíso; Psicóloga, por la Universidad Bolivariana y Magíster en Educación para la Inclusión, Diversidad e Interculturalidad por la Universidad de Valparaíso.

ISSN 2452-5855
DOI: 10.5354/2452-5855.2020.60563
<https://revistadepedagogia.uchile.cl/>

Resumen

El presente artículo exhibe los resultados de un proceso de indagación narrativa en torno al saber docente de un grupo de maestros/as del sistema escolar chileno. Explora diversas experiencias pedagógicas significativas de los/as maestros/as. La investigación consistió en la constitución de un grupo de indagación conformado por los/as profesores/as autores/as de este artículo. Tuvo como eje articulador la construcción de relatos de experiencia, los cuales fueron sometidos a un proceso de reescritura y reflexión del grupo de investigación. El resultado son tres escritos donde se muestran diversas vivencias y reflexiones sobre el sentido de la labor educativa de los docentes. También, se presentan conclusiones sobre el saber docente y su dimensión relacional.

Palabras claves: Investigación educativa, Experiencia pedagógica, Profesores, Narrativa.

Narrative Inquiry and teacher knowledge Experience stories of three chilean teachers

Abstract

This article shows the results of a narrative inquiry process that studies the teaching knowledge of a group of teachers in the Chilean school system. It explores various meaningful pedagogical experiences these teachers have had. The research consisted of the creation of an inquiry group constituted by the authors of this article, and its main axis was the construction of experience stories. These experience stories were re-written as they were also mediated by comments and reflections of the research group. Results derived from three writings that show teacher's different experiences and reflections about the purpose of the educational work. It also presents conclusions on the teaching knowledge and its relational dimension.

Key words: Educational research, Pedagogical experience, Teachers, Narrative.

Investigação narrativa e saber docente Relatos de experiência de três professores chilenos

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um processo de investigação narrativa sobre o saber docente de um grupo de professores do sistema escolar chileno. Explora várias experiências pedagógicas significativas dos professores. A pesquisa consistiu na constituição de um grupo de investigação composto pelos professores autores do artigo. Seu eixo articulador foi a construção de histórias de experiências, que foram submetidas a um processo de reescrita e mediadas pelos comentários e reflexões do grupo de pesquisa. O resultado deriva-se de três escritos onde são apresentadas diversas experiências e reflexões sobre o significado do trabalho educativo dos professores. Também são apresentadas conclusões sobre o saber docente e sua dimensão relacional.

Palavras-chave: Pesquisa educacional, Experiência pedagógica, Professores, Narrativa.

Introducción

Diversas investigaciones han señalado la existencia de un saber anclado en la experiencia, en las relaciones, la práctica y el ejercicio cotidiano de la labor, clave para la docencia (Clandinin y Connelly, 2000; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Hollignsworth, Dybdahl y Turner, 1993; Johnson, 1989; Larrosa, 2006; Webb y Blond, 1995). La indagación de este saber, que llamaremos *saber docente*, dada sus características, nos abre una puerta para trabajar desde nosotros/as, con esa complejidad que se nos muestra en nuestra práctica profesional, para la iluminación de nuevos campos de acción, tomar conciencia sobre el camino biográfico-profesional andado, resolver y plantear problemáticas, etc. En suma, como veremos, se trata de pensarnos al hilo de los sucesos que día a día nos afectan, es decir, al hilo de lo vivido (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

El presente texto es una composición narrativa elaborada a partir de los resultados de un proceso de indagación narrativa llevado a cabo por cuatro maestros chilenos del sistema escolar. Dicho proceso tuvo por objetivo indagar en experiencias pedagógicas significativas de tres de los/as profesores(as) participantes, a partir de los marcos teóricos y metodológicos propuestos por este tipo de investigación educativa. Con este fin se constituyó un grupo de indagación conformado por los cuatro docentes autores de esta investigación, siendo uno de ellos, el guía o mediador del proceso. Una vez constituido el equipo, se procedió a realizar encuentros periódicos para dar cumplimiento al objetivo cuyos resultados aquí se exhiben.

Tal y como han manifestado otros investigadores en el área (Clandinin y Connelly, 1989; Johnson, 1989), la publicación de reportes de indagación narrativa aspira a contribuir a los procesos reflexivos de los/as lectores/as sobre sus *prácticas pedagógicas* o *lo educativo*. Finalmente, mediante la publicación de estos resultados, pretendemos también aportar a la puesta en valor de la indagación narrativa (con su particularidad teórica y metodológica) y del saber docente, del cual es indisoluble.

Marco Teórico

Podemos afirmar que los maestros realizamos nuestro oficio gracias a un entramado complejo que incorpora desde cuestiones biográficas, formas de relacionarnos y de proceder en la sala de clases. Es más, incluye también experiencias sensoriales, interacciones corporales, estados de ánimo, sentimientos y orientaciones espacio-temporales, lo que podríamos resumir como la forma en que *experimentamos el mundo* (Johnson, 1989). La manera singular en que habitamos o vivimos nuestros entornos profesionales, y por ende, nuestro oficio, va depositando en nosotros un *saber*, uno que está conformado también por cuestiones difíciles de expresar (Contreras, 2013); sin embargo, este saber nos permite enfrentar situaciones cotidianas y ejercer nuestra labor.

Nos movilizamos en nuestro oficio gracias a conocimientos “formales” (teorías del aprendizaje, disciplinas a impartir, etc.) pero también gracias a un saber, que es el fruto de *experiencias*, es decir, el producto de diversos tipos de acontecimientos que han ido dejando una huella en nosotros a lo largo de nuestras carreras profesionales, pero también a lo largo de nuestras vidas: “el saber es lo que nos pasa como fruto de lo vivido; de lo vivido hecho experiencia, vivido como experiencia, abiertos a extraerle sus lecciones” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 54). Este saber, dado que se origina en la experiencia, “reconoce sus dudas, sus incertidumbres, sus fallos, sus contradicciones y lagunas. En este sentido, saber y no saber caminan juntos” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 57). Como plantea Luigina Mortari, “son constitutivas de nuestro saber no sólo las incertidumbres sino también las zonas oscuras” (2002, p. 160), y es por esta razón que indagamos en él, para tantear sus formas y plantear nuevas posibilidades, no para mostrarlo como algo cerrado, sino abierto a nuevas interpretaciones, tanto de los propios protagonistas de esta investigación, como de los lectores, y esperando así que la reflexión sobre lo vivido pueda abrir nuevos caminos en nuestras experiencias profesionales.

Si el saber docente está constituido por experiencias significativas que se han ido acumulando en nosotros, es preciso caracterizar el término *experiencia* o *vivencia*. Jorge Larrosa (2006) define ciertos

principios que señalan cualidades de la *experiencia*, la cual define como “eso que me pasa”. El *eso* supone que en la experiencia existe un acontecimiento exterior al sujeto (principio de exterioridad), y que está indicado por el “ex” de la palabra *ex*/perencia. Es algo o alguien fuera del sujeto, es decir, un otro (principio de alteridad) que, como tal, es ajeno al sujeto de la experiencia, es decir, no le pertenece, está fuera de su dominio o propiedad (principio de alienación).

Sin embargo, para que una experiencia pueda suceder necesita de un sujeto, que en la definición de Larrosa estaría indicado por el *me*. El lugar de la experiencia es un sujeto o en otras palabras, toda experiencia es subjetiva (principio de subjetividad), pero “se trata de un sujeto dispuesto a dejar que algo *le* pase” (Larrosa, 2006, p. 90), en otras palabras, es un sujeto abierto a dejarse afectar por aquella exterioridad. En este proceso de apertura, el sujeto también se dispone a su propia transformación (principio de transformación), “de ahí que la experiencia me forma y me transforma” (p. 90).

La experiencia también contiene un “pasar” (eso que me *pasa*), un paso o pasaje, que estaría indicado por el *per* del concepto: “radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje” (Larrosa, 2006, p. 91). La experiencia estaría compuesta así, por un pasaje de “ida y vuelta”, de ida porque requiere que el sujeto salga de sí al encuentro de un acontecimiento, y de vuelta, porque implica que aquella exterioridad afecte al sujeto y lo transforme.

Esta definición nos indica una perspectiva para entender la *experiencia* o *lo vivido*, y con ello, nos muestra un límite y un espacio a visualizar. Respecto a las fronteras, podemos decir que un acontecimiento (o exterioridad) constituye una experiencia, en la medida en que el sujeto se vea o no afectado por este. Por otro lado, se nos abre un campo a indagar conformado por aquellos sucesos, experimentados por maestros, que han dejado una marca o huella en nosotros, constituyendo así un saber. Para nuestra investigación, este tipo de acontecimientos han sido entendidos como *significativos*, es decir, que han tenido algún tipo de significado para los profesores que los han vivido.

Por otra parte, siguiendo a Clandinin y Connelly, entenderemos la experiencia como un fenómeno situado en un espacio tridimensional

(2000). La primera de estas dimensiones, está dada por lo personal y social (Clandinin y Conelly, 2000), es decir, dinámicas o interacciones entre el sujeto y el contexto, un ambiente social. Un énfasis de esta dimensión (como parte de la dinámica entre *lo personal* y *lo social*), es la importancia de la relación educativa o el vínculo que se establece entre el docente y sus estudiantes⁵, y que consideramos fundamental en la formación del saber docente (Clandinin y Conelly, 2000; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Hollignsworth, Dybdahl y Turner, 1993; Webb y Blond, 1995). Respecto al vínculo entre experiencia (y por ende saber docente) y relación educativa, seguimos a Contreras y Lara, para quienes:

La educación como experiencia es, por encima de todo, vivir el encuentro educativo como una experiencia, hacer de la relación educativa la posibilidad de una experiencia. En este sentido, las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad: del descentramiento de sí para dar la oportunidad a que el otro se manifieste, se exprese, te toque (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 30).

Por otro lado, la investigadora Kathie Webb (1995) propone el saber docente como un saber en relación, un saber que existe en relación a nuestros estudiantes. Así, el saber docente sería un saber abierto al otro (Webb y Blond, 1995, p. 624). Dada la importancia de la relación en el saber docente, en esta investigación pondremos énfasis también en cómo los docentes aquí participantes se relacionaron con sus estudiantes (o también otros colegas) en sus respectivas vivencias, y en la relación entre nosotros como grupo de indagación.

Una experiencia, para Clandinin y Connelly, está también atravesada por temporalidades como segunda dimensión (2000). Ocurre en uno o más “momentos” y, a la vez, construye una relación con el tiempo mediante el recuerdo y la proyección hacia el futuro. Como tercera dimensión, una experiencia se sitúa físicamente en un lugar o lugares.

5. Para esta investigación consideramos también el vínculo entre maestro y otros actores del mundo escolar, o entre maestros. De acuerdo a los hallazgos de la indagación, se hizo pertinente ampliar la noción de relación para pensar nuestras experiencias.

Estas tres dimensiones proporcionan direcciones a tener en cuenta para profundizar a lo largo de un proceso de indagación narrativa.

Sintetizando lo hasta aquí expuesto, entenderemos la experiencia como *eso que nos pasa* o como acontecimientos significativos que han dejado una marca en los maestros. Lo vivido está siempre situado en coordenadas *personales y sociales* (con énfasis en la *relación educativa*), *espaciales y temporales*. Esta caracterización del concepto de experiencia, permite tener en mente aspectos a considerar para investigar en lo vivido, constituyendo una guía para liderar este ejercicio de indagación narrativa.

Por último, debemos aclarar que, en esta investigación, la reflexión sobre lo que *nos ha pasado* como maestros la pusimos al servicio de *un cuestionamiento pedagógico por el sentido, al hilo de lo vivido*. Esta premisa atravesó todo nuestro ejercicio indagativo, así como la composición de este texto, dando una perspectiva que esperamos guíe la lectura del mismo. Siguiendo a Contreras y Pérez de Lara:

Lo que pretendemos argumentar en este apartado es precisamente que la razón de ser de la investigación educativa no estriba en describir, explicar o comprender una “realidad” (entendida como algo que está ahí fuera, a la espera de ser descrito, explicado o comprendido) en la que se dan procesos educativos, sino en *revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella*. Su preocupación, por tanto, no es descriptiva-explicativa, ni siquiera comprensiva-interpretativa por sí misma. Su búsqueda no queda nunca resuelta con “dar cuenta de la realidad”, sino que siempre está mirando más allá: qué es lo educativo y cómo se nos manifiesta; qué son estas experiencias que estudiamos y qué nos revelan, qué nos ayudan a entender, a cuestionarnos, a formularnos sobre lo educativo, sobre su sentido y su realización (2010, p. 39).

Hemos indagado en nuestras experiencias para *suscitar* lo pedagógico que hay en ellas y volver nuevamente a nuestras vivencias. A su vez, ponemos a disposición del público nuestras reflexiones para provo-

car el mismo cuestionamiento en nuestros lectores. Estas intenciones y concepciones, se tradujeron a lo largo de la indagación, en el planteamiento de interrogantes que pretendían profundizar en el sentido de la experiencia (o aspectos de ella) para el ámbito pedagógico⁶ y que nos permitieron hacer circular ideas, otras experiencias y nuevas preguntas que fueron complejizando lo vivido, ya no sólo desde lo vinculado a dimensiones temporales, relacionales o espaciales, sino también frente al sentido que ellas, o su conjunto, mantenían para nuestra labor en relación a lo vivido.

Metodología

Diversos autores (Clandinin y Conelly, 2000; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Contreras, 2013), han señalado la construcción de relatos y su implicancia en los marcos teóricos y metodológicos de la indagación narrativa. De esta forma, en la indagación narrativa, se procura producir relatos a lo largo del proceso de investigación, los cuales son sometidos a un contar y volver a contar (Clandinin y Conelly, 2000), esto permite indagar en la experiencia profundizando en sus diversos aspectos o dimensiones, que se vuelven visibles gracias a la narración. Debido a lo anterior, decimos que el enfoque metodológico narrativo, o de contar y volver a contar modificando los relatos iniciales para ahondar en la experiencia, es donde se ancla el presente trabajo.

En esta investigación, este enfoque se materializó en un conjunto de acciones. Una vez constituido el grupo de indagación, tres de los maestros participantes elaboraron un relato individual sobre una experiencia educativa significativa (en torno a uno o más acontecimientos pedagógicos, que hayan dejado una huella, a lo largo de su trayectoria biográfica-profesional y/o quehacer en el aula). A continuación, dicho escrito fue sometido a un proceso de reescritura, durante el cual el equipo de indagación se reunió semanalmente para comentar los relatos en

6. A modo de ejemplo: “¿por qué es relevante *tal cuestión* que señalas, en *lo que te pasó*, para pensar la educación?” “¿qué significado tiene *tal cuestión* de tu experiencia para nuestra labor de maestros?”.

modalidad a distancia. De igual forma, y en paralelo, se sucedieron diálogos e intercambios epistolares entre el docente mediador del proceso y cada uno de los integrantes del grupo. Estas acciones guiaron la profundización en las dimensiones temporales, espaciales, y relacionales así como el cuestionamiento por el sentido pedagógico de los relatos. A lo largo de los meses de abril, mayo, junio y julio del año 2018, se sucedieron un total de diez encuentros grupales, además de tres intercambios epistolares (nueve en total) y tres diálogos (nueve en total) entre cada integrante y el mediador. Todo este proceso dio como resultado tres reescrituras de cada relato de experiencia, correspondiendo la última de ellas a los escritos aquí abordados. Finalmente, es preciso aclarar que, al momento de la investigación, los participantes se encontraban en distintas ciudades, por lo que se utilizaron diversas herramientas digitales, como video llamadas y correo electrónico, para llevar a cabo la investigación, lo que no representó una limitación, dado el carácter narrativo de la metodología.

A continuación, se presentan los resultados mediante una composición narrativa que articula los escritos construidos por cada maestro/a sobre sus experiencias pedagógicas significativas con extractos de diálogos suscitados en los encuentros grupales y comentarios a las vivencias relatadas. En este punto debemos precisar que “la investigación narrativa está guiada por un sentido de totalidad, y es este sentido el que debe conducir la escritura (y la lectura) de la narrativa.” (Clandinin y Connelly, 1995, p. 33), por lo tanto, las narraciones que derivan del proceso indagativo no son tratadas como “datos” para convertirlos en “objetos de conocimiento” mediante procesos de análisis y categorización (Contreras y Pérez de Lara, 2010), sino que son entendidas como globalidades que buscan retratar experiencias. De esta forma, en el presente artículo mantuvimos el mismo principio de totalidad para construir una composición en la que diversos extractos permiten representar la complejidad de cada experiencia docente en sus diversas dimensiones.

Un segundo elemento que guio la construcción de esta composición (así como el proceso de indagación según se señaló anteriormente), fue la intención de proponer *significados* o *sentidos* que nos ayuden

a pensar lo educativo. Siguiendo a Bochner (2000), nuestro propósito es narrar y extraer (o construir) significado a partir de experiencias para pensar la vida y su dimensión existencial en relación a lo pedagógico. De esta forma mediante esta publicación queremos “dar a pensar” a los lectores respecto a lo pedagógico o en relación a sus propias experiencias educativas, y con ello, poner en valor este tipo de indagación y el saber docente, tal y como manifestamos en el inicio de este artículo.

Finalmente, al momento de componer este artículo también tuvimos la intención de que todos los participantes “se sientan [o sintieran] concernidos por sus relatos y tengan voz con la que contar sus historias” (Clandinin y Connelly, 1995, p. 22). Por ello, si bien cada autor de la investigación participó de formas diversas en el proceso de escritura, el texto en sus distintas versiones fue revisado, y finalmente, aprobado por todos/as, tanto en su estilo como en su contenido.

El amor en la pedagogía

Sara Vivanco es profesora y psicóloga, y se desempeña en ambos roles, trabajando en una escuela primaria, con estudiantes entre cuatro y trece años. En cuanto a sus clases, su asignatura aborda temáticas que tienen que ver con el desarrollo socio-emocional de los alumnos. Las experiencias relatadas por Sara abarcan distintos lugares y temporalidades. Cada uno de los acontecimientos hechos experiencias construyen una narrativa autobiográfica marcada por dos dimensiones: por un lado, el crecer y formarse como maestra en Chile y, por otro, hacerlo durante la dictadura militar (1973-1990):

Tenía 10 años cuando se produjo el golpe militar en Chile, la cultura del silencio y el temor a opinar se imponían; escuchar y obedecer era la tónica en la escuela de niñas a la que asistía. Nunca me he olvidado de una ocasión en que una espontánea y joven profesora normalista nos enseñó los poderes del Estado en clase de historia. Nos habló de ser ciudadanas, de organizaciones sociales y democracia; ello ocurrió en un par de

entretenidas y productivas horas de clases. Nadie preguntó cuando, sin mayor explicación, la semana siguiente la misma maestra nos dice que no se hablará más del tema, que “no se puede”. Las esperadas clases de música se convirtieron en espacios para aprender himnos militares y de las fuerzas armadas, las de educación física en ensayos de desfiles. No cambió mucho la dinámica en la enseñanza media en un colegio particular. Nunca entendí por qué tanto miedo a un uniforme, por qué el sueño de mis compañeros varones era ingresar a una escuela matriz y las de mis compañeras convertirse en esposa de uniformados. De ese tiempo, recuerdo disfrutar a concho [mucho] las clases de filosofía en donde un cura belga formado en Lovaina nos quebraba esquemas y nos animaba a pensar sobre todo. Me gustaba su emoción y ejercicio reflexivo casi terrorista para la época, lo que no veía en mis otros/as profesores/as, chilenos/as enmudecidos y temerosos enfocados en las “materias”. Comencé a tener la idea de estudiar pedagogía, pero no para vivir amordazada.

La huella que estos acontecimientos han dejado en Sara, comienzan a tejer una manera de entender la educación, proceso que se inicia en sus años en la educación escolar y luego es seguido por sus estudios para ser maestra de educación diferencial en la universidad. Allí, otro acontecimiento importante fue su primera experiencia con estudiantes en el rol de profesora, aún sin titularse:

En algún momento y por casi dos años, con dos de mis compañeras de carrera subíamos cada sábado por un camino de tierra a una pequeña sede para encontrarnos con un grupo de alrededor de diez niños y niñas; llevábamos pan con mermelada o manjar y termos para preparar té. Recuerdo que en un comienzo sólo jugábamos intentando crear un rincón emocional y de encuentro hacia donde pudiésemos fugarnos por un par de horas, una disociación lúdica entre la precariedad y la fantasía de un mundo justo; pero con el tiempo, comenzaron a apare-

cer cuadernos, tareas y libros con actividades incompletas o sin hacer. Algunos de los niños, ya en segundo o tercer año básico aún no habían aprendido a leer, lo que parecía no importarle a nadie. Comenzamos a enseñar y de hecho, antes que cualquiera de nuestra generación, hicimos nuestra primera práctica. Algo cambió en esos niños y niñas cuando aprendieron a leer, felicidad o algo así iluminaron sus ojos con tanto fulgor que alcanzó para entibiar nuestra esperanza libertaria. Al menos yo descubrí que ese iba a ser mi bandera, mi trinchera y mi libertad; enseñar y dejarme conmover por la alegría igualitaria de educar.

Su narración, prosigue nuevamente con el relato de hechos de violencia vividos, esta vez, en su universidad. Este espacio era:

‘El mundo al revés’, decían de esa época, más estudiantes en los calabozos y la policía ingresando a las aulas para aterrar a todos con el ruido de sus botas corriendo por los pasillos y pateando las puertas (...) Esta vivencia y otras como ser subida a una micro [vehículo policial] por un carabinero que no encontró nada mejor que tomarme de mi larga trenza, no amainaron ni un poco mi convicción, ni mi tarea.

Es así que a continuación en su escrito, Sara nos comparte su forma de pensar la educación, como resultado de la marca que estos acontecimientos han dejado en ella:

Me prometí que cada una de mis clases sería, antes que cualquier cosa, un refugio, un espacio seguro en donde participar y ser escuchado; un espacio de aceptación. Mi vocación estaría sujeta al amor, ese que sana y nutre, que acrecienta la conciencia de ti misma y de tu lugar en el mundo, que te libera del miedo, aunque todo a tu alrededor sea incierto.

La vocación de Sara como maestra está en el amor, como resultado de una serie de experiencias biográficas, algunas relacionadas con

la violencia en sus distintas formas, y otras, con el amor y la liberación encontrada en espacios educativos. Durante nuestro proceso de indagación, su relato provocó la siguiente pregunta en nosotros: ¿cómo se manifiesta este amor, y las convicciones que a él están sujetas, en la práctica de Sara como maestra? A su vez, esto animó una reflexión conjunta en nuestro grupo y llevó a Sara, en los procesos de reescritura, a sumar a su relato una nueva experiencia, sobre sus estudiantes y la relación que con ellos ha construido:

Al final es casi como un salto de fe, en donde te preocupas de considerar el contexto de los y las estudiantes, sus edades, sus intereses y usar los códigos que de alguna manera te pueden acercar a una comprensión más o menos completa de los procesos en que estás inmerso. Sólo es posible cerciorarse del producto del trabajo cuando un niño o niña se acerca, me mira y me pide que conversemos, que necesita mi opinión o mi punto de vista sobre algo, solucionar un conflicto o tomar una decisión; cuando se me acercan para contarme que alguien la está pasando mal y que hagamos algo para ayudar; cuando quieren organizarse y piden ayuda o lo hacen por sí mismos/as siendo autónomos/as; cuando no están de acuerdo con alguien, cuando piensan que algo es injusto, cuando son violentados de alguna forma y me dicen que están seguros de que yo puedo orientarles, apoyarles o hacer algo al respecto, es cuando reconozco el trabajo hecho a la deriva, porque se le ha encontrado finalmente un sentido, especialmente de parte de los y las estudiantes.

Leyendo la experiencia de Sara a la luz de lo propuesto en este marco teórico, en ésta se entrelazan las tres dimensiones de *lo vivido*. Los lugares, las épocas y también las relaciones van construyendo un tejido inseparable que decanta en una forma de *vivir la educación*, una forma de *ser maestra* y de *habitar la sala de clases* junto a sus estudiantes. Y todo esto forma parte de un *relato de vida*, en el que se vincula su historia como maestra, pero también, como niña, adolescente y joven universitaria.

Son muchas o infinitas las cuestiones sobre lo pedagógico que el relato de Sara nos puede invitar a pensar al hilo de lo vivido, aunque en nuestro proceso indagatorio dos fueron los conceptos que ocuparon nuestra reflexión: por un lado, la violencia. Por otro, y especialmente, el amor. Si es posible a la luz de ambos pensar nuestros roles y experiencias como profesores; qué significado puede tener esto para cada uno de nosotros? Felipe por ejemplo, nos propuso pensar en uno de nuestros encuentros grupales: “frente a un entorno tan hostil, entender nuestro trabajo, como un lugar de resistencia, de acogida” (Felipe, taller, 15 de julio del 2018).

Pareciera que en el relato de las experiencias de Sara, como estudiante así como maestra, se nos plantea la posibilidad de pensar y de vivir la educación como un acto de amor que, gracias a la protección *del otro*, su cuidado y su seguridad, nos anima y permite desarrollar autonomía, manifestar una opinión, cuestionar o reflexionar, en definitiva, vivir una experiencia de libertad que nos conecta con “nosotros mismos”, fuera o más allá, de la violencia. Amor y libertad se vinculan para construir experiencias educativas que, como dice Sara, sanan y nutren, acrecientan la conciencia de ti y tu lugar en el mundo, te liberan del miedo aunque todo a tu alrededor sea incierto.

Migraciones, inclusión y docencia

Al igual que Sara, Felipe también crea una narrativa autobiográfica donde teje diversas experiencias que van configurando una forma de entender su labor y lo educativo. En sus experiencias relatadas, la dimensión del “lugar” es clave. El cambio de un *lugar* a habitar a otro, construye la experiencia de la *migración*, tanto suya como de sus estudiantes, lo que dejará una huella en su relación con lo pedagógico.

Para explicar esto resulta ineludible atender ciertas circunstancias biográficas. Al respecto, parto por aclarar que mis tres hermanos viven en el extranjero por distintos motivos, mis padres sufrieron el exilio [durante la dictadura militar] y vivieron doce

años fuera de Chile e incluso he sabido de un bisabuelo gallego que llegó a este país por conflictos en España a finales del siglo XIX. Además, tengo una tía que vivió por muchos años fuera de Chile y primos que han pasado por lo mismo. Por otro lado, junto a estas referencias familiares que me hacen sentir la migración como algo cercano, personalmente me he sentido migrante al haber vivido durante un año en Barcelona. Lamentablemente, por problemas legales, nunca pude regularizar mi situación y no pude continuar allí como me hubiese gustado. Por otra parte, mis experiencias en colegios como docente las recuerdo erráticas y que han ido confirmando cierta sensación de sentirme deshumanizado en dicho espacio. La sensación de agobio, automatización, sentirse esclavizado, la rigidez en los roles preestablecidos, etc. me han hecho sentir cierto sinsentido.

La enajenación vivida, trabajando como maestro en escuelas, llevaron a Felipe a desarrollar su tarea educativa fuera de estos espacios. Por ello, junto a otros maestros y gente interesada en la materia, iniciaron el proyecto de enseñar español como segunda lengua a haitianos adultos, migrantes en Chile. En esta decisión, confluyó, por un lado, su relación biográfica (tanto personal como familiar) con la migración, pero también, sus convicciones sobre la labor pedagógica, que fueron sedimentadas también en su historia de vida:

¿Desde dónde y cómo surge esa convicción? Para explicar mejor este punto resulta necesario remontarme a mi infancia y a la figura de mi padre que es ineludible al respecto. En dicha perspectiva, desde pequeño recuerdo escucharlo hablar emotivamente de sus experiencias por construir una sociedad más justa durante la década del sesenta y principios de los setenta. Existía cierto tono épico en su relato que se mostraba auténtico, diferenciándose del narcisismo predominante que observaba en el medio en que crecí. Por otro lado, un conjunto de experiencias (algunos profesores en el colegio, mi hermana y alguno que otro familiar), me confirmaban lo que intuía: la educación constitu-

ye un recurso ineludible para los cambios sociales y colectivos que me movían.

La educación para la transformación social, están en la base de su labor de maestro. Esto, junto a su interés por el trabajo con estudiantes migrantes, cristalizaron en la tarea de levantar una fundación para la enseñanza del español. Un proyecto que, según sus palabras, partió “a pulso”, desde el voluntariado, gestionando recursos con diversas organizaciones, pero que ha crecido a lo largo del tiempo. En este panorama, Felipe ha logrado ver los desafíos que surgen en su labor:

Sin embargo, desde un tiempo a esta parte, he podido identificar las limitaciones que tiene este trabajo para construir una sociedad más inclusiva. En este sentido, en más de una oportunidad los estudiantes me han narrado la violencia racista que han enfrentado cotidianamente en Chile (rayados en casilleros y baños de sus lugares de trabajo con expresiones tales como “flaite”, “ándate a tu país”; hijos de estudiantes a quienes les escupen en sus almuerzos al interior de las escuelas, etc.). En definitiva, viven un conjunto de experiencias violentas que apenas vislumbro. De hecho, a partir de estas experiencias, ya me puedo imaginar la violencia a la que se enfrentan cada vez que hagan un conjunto de acciones cotidianas que implique interactuar con un desconocido: pedir una información, consultar por algo, etc. Son cosas que habitualmente uno puede hacer sin contratiempos, pero que deben ser experiencias muy violentas para muchos de ellos/as. En este sentido, ¿cómo hacer frente a la violencia que viven? En definitiva, me he podido dar cuenta que las clases de español a la comunidad haitiana no bastan para afrontar satisfactoriamente al racismo presente en Chile.

Al igual que en la narración de Sara, nuevamente aparece la violencia como un elemento que marca la experiencia educativa, en este caso, de los estudiantes de Felipe. Sin embargo, esto provoca una pregunta en el maestro ¿cómo hacerle frente? El encuentro con esta

realidad, lo lleva a la conclusión que las clases de español (o tal y como son impartidas) no bastan para cumplir con sus convicciones de una educación para el cambio social y la inclusión. En nuestro proceso de indagación, ante este hecho y frente al interés que su experiencia suscitó, lo animamos a responder a su pregunta. Ante esto se produce un movimiento que lo lleva a *pensar su experiencia*, para esbozar futuras acciones en su práctica pedagógica, y que el maestro incorporó a su relato de la siguiente forma:

Sin embargo, pese a las limitaciones ya expuestas, sí vale la pena comentar algunas experiencias interesantes que eventualmente se podrían replicar a futuro. Hace algunas semanas atrás hicimos un recorrido por Villa La Reina. Esta es un sector residencial en que viven muchos de nuestros estudiantes haitianos y, como recién llegados, no conocían la historia del barrio. Es por ello que hicimos un recorrido comentando la historia del sector (su fundación, los primeros vecinos, etc.). En aquella oportunidad, y de forma espontánea, una vecina ya mayor ofreció su casa para que entraran los estudiantes y les relató su experiencia como fundadora de Villa La Reina. Allí narró sobre los comités que existían, los problemas que enfrentaron desde un inicio, etc. De esta manera, figurábamos como 30 o 40 personas (entre estudiantes y profesores/as) en la casa de esta señora escuchándola atentamente. Me parece que fue una instancia valiosa, en tanto se genera un acercamiento respetuoso de culturas que enriqueció a todos/as los/as que estuvimos allí. A partir de esta experiencia, me parece sugerente insistir en este tipo de iniciativas, convirtiendo la clase de español en un espacio para interactuar con chilenos/as e incidiendo no sólo en los estudiantes, sino también en chilenos/as que de alguna u otra manera participan en este proyecto.

¿Qué hacer cuando sentimos que las clases “no bastan”? ¿Cómo abordar una situación mayor que, sabemos afecta a nuestros estudiantes y sus procesos formativos, pero cuya solución depende de otras cues-

tiones que van más allá de nuestra sala de clases? Con el ánimo de dar a pensar, y sin la intención de cerrar la reflexión, ponemos estas preguntas aquí, porque creemos nos permite interrogarnos sobre lo pedagógico, nuestra labor y experiencias docentes. El llamado que nos hace Felipees volver al aula para ensayar allí respuestas que nos ayuden a construir un mundo más inclusivo. Pero no sólo eso, además Felipe nos muestra las posibilidades de una actitud indagadora en el acto educativo, una que está atenta a la experiencia para interrogar/se, para desde ese acto de escucha y reflexión ante lo que lo vivido nos señala, levantar nuevas propuestas que nos hagan sumergirnos otra vez en nuestros quehaceres pedagógicos.

Construyendo tramas

Viviana Bugueño es maestra de primaria en lenguaje y comunicación, trabaja en una escuela con alumnos de entre diez y trece años. Las experiencias que nos comparte en su relato, entre otras cosas, ponen el foco en la relación, no solo con sus estudiantes sino también colegas. Para comprender su narración, debemos considerar primero que, al igual que Felipe, Viviana en el inicio de su ejercicio docente, enfrentó situaciones problemáticas que dejaron una huella en ella:

Cuando comencé a dar clases, estas fueron, aunque con experiencias de juego, siempre muy teóricas y la mayoría de las veces ocupaba la mayor parte de ellas en hablarle a mis alumnos. No digo que esto sea negativo, pero veía que ellos aunque estaban motivados, algunos escuchando y otros no tanto, no aprendían, no había un verdadero aprendizaje. No solo porque las evaluaciones no lo demostraban, sino que con el tiempo ya sabían la dinámica de la clase y esto afectaba su motivación e interés. Tampoco yo salía satisfecha de cada clase. En ese algo, faltaba la práctica, el hacer.

Esta sensación de insatisfacción la llevó a acercarse a colegas con más años de desempeño, para aprender otras maneras de desarrollar sus clases. En este camino, conoció el *método de proyectos* (Kilpatrick, 1929), el que comenzó a poner en práctica en sus clases, tanto así, que pasó a ser parte de su rutina como profesora, implementando distintos proyectos con sus alumnos. El escrito que construyó en el proceso indagativo, se centra en una de sus últimas experiencias de este tipo, cuando, junto a la profesora de inglés, y a uno de sus cursos, se embarcaron en la construcción de libros, desde la creación del contenido (poemas que luego fueron traducidos al inglés), hasta la confección de los mismos:

Lo primero que ejecutamos con la colega fue una planificación del tiempo y las tareas que debíamos llevar a cabo y luego presentamos el taller a nuestros estudiantes. Estos no entendían al principio de que se trataba, y la verdad que bien avanzados en el tiempo comprendieron que llegaríamos a editar un libro. Cuando lo comprendieron, sus primeras impresiones fueron que no serían capaces. Lo vieron como una tarea muy ardua e inalcanzable. Cuando fueron tocando libros, hojeándolos, aprendiendo sus partes y qué finalidad tenía cada parte, es cuando ya se sintieron más capaces y avanzamos al contenido que tendría nuestro libro. Trabajaron en parejas, escribieron poemas breves en español y luego tradujeron al inglés, en esta etapa articulamos con la profesora de inglés y resultó complejo, pues no lo habíamos hecho antes, por lo tanto, nos costó afianzarnos. Para los estudiantes todavía esta etapa era muy parecida a las clases formales que se hacen habitualmente, por lo que no causó mayor problema. Cuando pasamos a la parte de la edición fue cuando surgieron las mayores dificultades, pues existía ya mucha ansiedad de parte de los niños y mía por saber cómo iba a terminar esto, después de todo, no todos los días se hace un libro en la escuela. Comenzamos estableciendo equipos de trabajo, que funcionaron bien un tiempo, pero la verdad es que la mayoría quería participar en toda la elaboración del libro, por lo cual, estos equipos se disolvieron y cada uno trabajó

en la elaboración de los libros, midiendo, cortando, pegando, despegando, aserruchando, volviendo a pegar, etc. En esta fase los estudiantes mostraban sus nervios, pues ya querían ver el libro terminado, sin embargo, lo que más exigía el libro era, justamente, paciencia pues si pegábamos las portadas, debíamos dejar que se secaran hasta el otro día y así cada etapa nos iba exigiendo más paciencia, más horas extras, más colaboración de otras personas y más entrega. En todo este proceso yo observé que los estudiantes que habitualmente no trabajan en clases, acá sí se motivaron y trabajaron. También se establecieron de forma natural los roles. Había una chica que no iba a clases casi nunca y se interesó de tal manera en el proyecto que comenzó a asistir todos los días a clases. Ella tuvo un rol fundamental en el desarrollo del proyecto, participó de tal forma que aprendió todo el proceso y se transformó en una líder del equipo.

La propuesta de Viviana, junto a la maestra de inglés, les ha dado un objetivo a sus estudiantes, y con ello, ha trazado un camino incierto que se va descubriendo y construyendo clase a clase. Es una actividad que los compromete con una meta, y que también entrega una serie de “lugares” desde donde involucrarse: la creación de poemas, su traducción, y las distintas etapas de la confección del libro. Además, los desafía (tanto a alumnos como a maestras) proponiendo “obstáculos” a superar a medida que el camino se va desplegando. En este recorrido, Viviana es capaz de identificar el entusiasmo e involucramiento de sus estudiantes, gracias a la relación que con ellos establece. Pero también la maestra ha encontrado una forma (o un marco) que permite que sus estudiantes se relacionen con la materia (lenguaje y comunicación e inglés), mediante la creación de un artefacto y la diversidad de pasos (posibilidades) que éste exige para darse a la luz, y, por último, ha dado un contexto para que sus alumnos se relacionen entre sí (se vinculan en grupos o parejas, encuentran su rol en la actividad). El proyecto se configura así, como un camino rico y diverso en etapas, dimensiones y oportunidades, construido en cada paso, lo suficientemente claro pero también lo suficientemente flexible, y que termina por captar el com-

promiso de sus estudiantes. Gracias a esto, ricas emociones comienzan a hacerse presentes, como la expectativa o el nerviosismo. Por esto, podemos decir que ya no sólo se trata de construir un libro, sino de vivir una *experiencia* que, como tal, va dejando una huella en ellos, involucrando su sentir y, así, alcanzando su subjetividad.

En su relato, desde este acontecimiento y gracias a años de ejercicio profesional, Viviana nos muestra su forma de pensar la enseñanza:

Pienso que estos estudiantes podrán olvidar la mayoría de las clases donde permanecieron sentados escuchándome, pero no olvidarán que en séptimo año de su enseñanza hicieron un libro. Esto marca un hito en su aprendizaje, porque hicieron algo de lo cual no se creían capaces y lo lograron. Por lo tanto, yo apunto a un tipo de enseñanza que vaya más allá de los contenidos, apunto a una enseñanza que se transforme en una experiencia memorable para los estudiantes (...) Esas cosas no se olvidan y no son cuantificables. Se quedan en su memoria, son significativas. ¿Esto es aprendizaje? ¿Esto busca la educación? ¿Esto es valioso?

Fruto de la marca que estos acontecimientos han dejado en Viviana, a lo largo de múltiples experiencias de trabajo por proyectos, es que la maestra nos comparte una visión sobre la enseñanza. Pero también es resultado de lo vivido hecho reflexión, fuera de todo espíritu cuantificador, de cualquier listado taxonómico con el desglose de habilidades cognitivas, Viviana nos invita a pensar nuestro quehacer desde otro lugar y, con ello, señala una cuestión educativa sobre la cual reflexionar: aspirar a que la enseñanza sea considerada como una experiencia memorable para nuestros alumnos supone desmarcarla de una visión pedagógica centrada sólo en cuestiones cognitivas y medibles, también supone interrogarnos sobre la memoria y su relación con lo educativo, al hilo de lo vivido. Es abrirnos a posibilidades más amplias donde lo acontecido en la escuela aspira a *tocar* al sujeto, es decir, volverse *experiencia*.

Por otro lado, en nuestros diálogos grupales, Viviana manifestó interés por indagar en su relación con la profesora de inglés, a raíz de las

dificultades que habían tenido para trabajar juntas en el proyecto. Una de las primeras impresiones de Viviana fue que su colega no se había comprometido lo suficiente, pero luego de proponerle, como grupo, conversar con la profesora para continuar con la indagación, ambas tuvieron un largo diálogo que Viviana nos compartió en nuestros encuentros. Este episodio le hizo cambiar su visión de los hechos, pudo darse cuenta de los desafíos internos que la profesora de inglés enfrentó a lo largo del proyecto, como problemas para abordar los contenidos de la asignatura en poco tiempo, etc. Esta mirada se fue complejizando cuando, entre todos los profesores, señalamos también las perspectivas diferentes que ambas tenían respecto al currículum. Los diálogos tanto de Viviana con el resto de los profesores que indagábamos, así como de Viviana con su colega, fueron dotando cada vez de mayor complejidad los “contares y re contares” que se sucedían. Una primera impresión daba paso a una segunda y a una tercera. En cada una de estas versiones, se iban añadiendo nuevas experiencias (la de Viviana, luego la de su colega) y también nuevas perspectivas sobre lo que estaba ocurriendo. Una vez concluidos los encuentros grupales, Viviana valoró el proceso vivido de la siguiente forma:

Yo, por ejemplo, mejoré mi relación con mis colegas, producto de esto. Porque acuérdate que no quería hablar con la profesora de inglés. Claro, no existía el tiempo, pero yo tampoco creaba el tiempo, porque no quería enfrentarme a la situación. Eso limpió muchas cosas que antes estaban como en una nebulosa. A mí me permitió ser más comprensiva quizás con el trabajo de otros (Viviana, entrevista abierta, 28 de junio de 2018).

Viviana, gracias al proceso de indagación, inició un camino que la llevó al reencuentro con su colega de inglés. La reflexión en torno a lo vivido le abrió nuevas posibilidades de relación con la profesora, de las cuales fuimos testigos como grupo.

Tanto lo ocurrido entre Viviana y su colega, como la experiencia en conjunto de la implementación de un proyecto, nos llevan a una última idea con la que Viviana nos invita a pensar lo educativo, e

incluso, el camino mismo de la indagación narrativa: “La trama, que yo definiría como “toda la experiencia vivida del proceso” es superior al desenlace⁷, que es “el resultado”, es en la trama donde se aprende, donde se vivencia y donde surgen las más altas capacidades que uno puede desarrollar. Pienso que el trabajo de un maestro no debe ser solitario, debe tratar que las más de las veces, sea compartido”.

Antes que el “desenlace”, que en educación podría equivaler al resultado de una evaluación final o al producto de un trabajo por proyecto, la maestra nos llama a pensar en la *trama*. Es allí donde cristalizan las *experiencias memorables*, es allí donde caminamos juntos, nos (re)encontramos y lo educativo devela su potencialidad. Toda la experiencia de Viviana podría resumirse en su capacidad para construir tramas junto a sus alumnos y colegas. De igual forma podríamos entender la indagación narrativa aquí llevada a cabo, como una trama que fuimos tejiendo juntos. He aquí una cuestión educativa que Viviana nos invita a pensar para, quizás, volver a mirar esos recorridos pedagógicos que seguimos junto a nuestros alumnos.

El saber docente: un saber en relación

En los recorridos biográficos y profesionales que hemos presentado aquí, se dibujan diversas experiencias que han sido el resultado de acontecimientos que han dejado una marca en cada maestro/a, y a su vez, cada vivencia forma parte de un saber. En cada experiencia hay otros (estudiantes, colegas, lugares, tiempos) pero también en la indagación de nuestras vivencias. Nos referimos a nuestros pares investigadores, quienes también dejaron una huella en este saber.

Webb y Blond (1995) proponen pensar el saber docente a partir de una metáfora: la membrana semi permeable de una célula animal, con sustancias circulando hacia afuera y hacia dentro de ella al mismo tiempo. Se refieren al saber docente como uno en relación, abierto al saber de sus estudiantes, que nace del cuidado del maestro/a sobre

7. Metáfora inspirada en la canción de Jorge Drexler “La trama y el desenlace” (2010).

ellos/as. Estamos ante un saber que existe en una relación intersubjetiva gracias a fronteras porosas al otro. Al visualizar nuestro proceso de indagación narrativa en esta composición, queremos emplear la misma metáfora para referirnos al saber docente que hemos elaborado y presentado aquí, pero en un sentido diferente.

Nuestra interacción como grupo de indagación, mediante la escucha a las experiencias de cada uno/a, nos permitió “descubrir” experiencias (pasadas o nuevas; propias o de otros/as) para volver y ahondar en nuestras vivencias, estableciendo nuevas relaciones, vinculándolas entre sí, empleando nuevas metáforas, planteando interrogantes. Nos hicimos conscientes sobre experiencias propias y de nuestros pares, en un ejercicio de permanente apertura que nos ayudó a mirar y mirarnos/as en nuestra labor. Nuestro saber no sólo ha estado abierto a la interacción con nuestros estudiantes y colegas en nuestro quehacer profesional, sino también, por medio de este ejercicio investigativo, ha estado en relación a nuestros pares de indagación. Por esta razón, planteamos que la indagación narrativa de la forma en que aquí fue llevada a cabo constituyó saberes de fronteras semi permeables a los saberes de nuestros pares docentes y compañeros/as autores/as.

Para nosotros/as, indagar significó dejarnos afectar por las experiencias de nuestros/as colegas, hacer que ellas resonaran en cada uno/a, toda vez que investigar narrativamente es también vivir una experiencia, la experiencia de la indagación (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Conclusión

Finalmente, tal y como señalamos al inicio de este artículo, esperamos mediante la publicación de esta investigación no sólo dar cuenta de los resultados de un proceso indagativo, sino también poner en valor la indagación narrativa y el saber docente del cual es inseparable. En un contexto actual de una enseñanza altamente tecnificada, donde se prioriza la estandarización del aprendizaje así como de la enseñanza, los docentes nos hemos visto afectados por prácticas y discursos escolares que invisibilizan la dimensión de la experiencia en la educación escolar.

Consideramos fundamental resituar su relevancia para abrirnos hacia otras formas de *vivir* la escuela, de ejercer nuestra labor de maestros/as, de propiciar experiencias de aprendizaje para nuestros/as estudiantes y de vincularnos entre nosotros/as como comunidad de docentes. Sostenemos que la indagación narrativa, con sus métodos y perspectivas, es una herramienta para estos fines.

Referencias

- Bochner, A. (2000). Criteria against ourselves, *Qualitative Inquiry*, 6, 266-272. DOI: 10.1177/107780040000600209
- Clandinin J. y Connelly M. (1989). Narrative and story in practice and research. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/>
- Clandinin J. y Connelly M. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (11-59). Barcelona: Laerte.
- Clandinin J. y Connelly M. (2000). *Narrative Inquiry Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass TM An imprint of Wiley
- Contreras, J. (2013). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado, *Inter-Ação*, 38(1), 1-35.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras J. & Pérez N. (Comp.) *Investigar la experiencia educativa* (21-86), Madrid: Morata.
- Drexler, J. (2010). La trama y el desenlace. En Amar la trama [CD]. España: WEA
- Hollingsworth, S., Dybdahl M. y Turner L. (1993). By Chart and Chance and Passion: The Importance of Relational Knowing in Learning to Teach. *Curriculum Inquiry*, 23(1), 5-35. DOI: 10.1080/03626784.1993.11076103
- Johnson, M. (1989). Embodied Knowledge, *Curriculum Inquiry*, 19(4), 361-377, DOI: 10.1080/03626784.1989.11075338
- Kilpatrick, W. (1929). *The project method The use of purposeful act in the educative process*, New York City: Teacher College Columbia University. Recuperado de: <https://archive.org/details/details/projectmethodus00kilpgoog/page/n8>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología*, 19, 87-112.
- Mortari, L. (2002). "Pensar haciendo" En Eccelli, Adelina et al. *El perfume de la maestra*. Barcelona: Diotima

Webb, K. y Blond, J. (1995). Teacher knowledge: the relationship between caring and knowing, *Teacher & Teacher education*, 11(6), 611-625.

ISSN 2452-5855

DOI: 10.5354/2452-5855.2020.60563

<https://revistadepedagogia.uchile.cl/>