



INFORME FINAL

***“Relato Transformacional:
Cómo la meta-cognición y el liderazgo pueden ser claves
para y en el cambio sociocultural”***

**Trabajo Final para optar al Grado de Magíster en Educación, Mención Liderazgo
Transformacional y Gestión Escolar**

Estudiante: Sebastián Núñez Pacheco

Tutor: María Paz Aedo

Santiago, Enero de 2018

A modo de introducción...

Desde un comienzo, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el magíster ha sido extraordinario para mí, con una mezcla equilibrada entre sencillez y complejidad. En tiempos pasados, mis procesos de aprendizaje habían resultado poco motivadores y en más de una ocasión (lo recuerdo perfectamente) me sentí vulnerado y expuesto ante una metodología educacional que ignoraba muchos aspectos de mi vida personal y social, como también mis estados emocionales y capacidades cognitivas. Me sentía como un animal dentro de un corral, en un espacio donde el juego y el goce eran relegados. Como muchas y muchos tuve que crecer y adaptarme de la mejor forma posible a los contextos educacionales formales y, literalmente, sobrevivir en el proceso. Así me sentí muchas veces, poco adaptado y más bien forzado a normalizarme según el estándar de persona validada socialmente. Por tanto, en aquellos tiempos mi motivación e inhibición de impulsos solían pender de un hilo que afortunadamente resistió todo el proceso de formación en Educación Básica, Media y Superior. Si comparo ese pasado con el proceso educacional que hoy vivo a través del magíster podría decir que estoy viviendo mi primavera, creciendo y floreciendo como eterno aprendiz. Claro que, una primavera simbólica, que de ahora en adelante deseo se entienda como mi Distinción del Eterno Aprendiz: el florecimiento de aprendizajes y enseñanzas.

En este texto te encontrarás con lo que ha sido una vasta experiencia, acontecida mayormente durante el año 2017, tras llegar yo a trabajar a un establecimiento educacional que, a ratos parecía como cualquier otro, hasta un poco aburrido. Aunque, como se dice popularmente, “no siempre encuentras lo que deseas”. Lo extraño es que encontré mucho más de lo que jamás hubiese podido imaginar o desear. Me encontré a mí. Esta experiencia, humana, académica y profesional, a ha sido tan amplia que no he logrado, en el relato, poder expresar lo significativo que ha sido para mí.

Eso sí, te puedo garantizar que la lectura que harás a este texto en más de una forma podrá hacerte sentir y pensar, a través de mi experiencia, que en el espacio donde te desenvuelves puedes hacer (investigación-acción) mucho más de lo que crees. Podrás comprender cómo el estudio de las experiencias puede encaminarnos hacia la práctica de una meta-cognición capaz de transformar la vida de una persona y de una comunidad en mucho más que hábitos y recurrencias. A través de mis miedos y virtudes aquí descritas, deseo puedas encontrar la posibilidad de aceptar y fortalecer los tuyos, como también deseo este proyecto personal te sea de utilidad para mejorar las relaciones y acciones de la comunidad donde habitas.

Informe Final
Magíster en Educación

Capítulo1: Mis Aprendizajes

1.1 La contemplación como integración del observador y su mundo

Desde mis experiencias de vida y mi profesión de base, la Psicología, considero fundamental la contemplación de mi *ser*¹ y del mundo para el desarrollo y fortalecimiento de mi meta-cognición y de mis habilidades sociales y emocionales, en general. La contemplación se ha convertido durante el último tiempo en una semilla desde la cual comenzó a germinar, crecer y florecer mi meta-cognición. Hoy siento que, sin ella no soy consciente de la conexión entre mi mundo interno y el mundo externo. Si por ejemplo en este momento no contemplo mi ser, aunque acierten mis pensamientos y acciones con mis objetivos y metas, no tendría conexión real con ustedes porque tampoco la tendría conmigo. He aprendido que el contemplar puede conducirme hacia la empatía constante y hacia el reconocimiento consciente de mi responsabilidad con el mundo interior y exterior que habito. Se trata de un aprendizaje constante, como paso a relatar.

Cuando la mente presta atención a un estímulo en específico, a una parte del todo, nuestras funciones cognitivas le dan sentido y objetivo a aquello que se percibe, según nuestra necesidad e interés. Aunque, al mismo tiempo, cuando la mente concentra su atención y funciones cognitivas en un estímulo específico, hay una infinidad de otros estímulos, variables ambientales y mundos que nuestra percepción ignora (Varela, 1991). Es decir, pareciera que de la totalidad nos hemos acostumbrado a observar o interpretar no más que una ínfima parte de tal realidad (Morin, 2005).

En la cultura occidental durante siglos se ha normalizado un modo de percibir la realidad mediante el reduccionismo del todo y la atomización de sus partes (Morin, 1999). Este modo de interpretar el mundo pudo haber conducido a gran parte de la sociedad occidental científica y no científica² a co-existir y sobre-vivir a través del conflicto, del individualismo, la insensibilidad y la competencia. En contraste, aunque no menos sujeta a crisis humanas y conflictos, se encuentra la cultura oriental, la cual tardó algunos siglos más en enseñarnos su percepción de la realidad. La filosofía oriental integra tantas variables como fuese posible, a su interpretación y comprensión del mundo. En particular, esta perspectiva reconoce nuestro mundo interno-inmaterial como un espacio infinito que develar, que trasciende al mundo externo-material. Considero que, esta trascendencia es posible cuando el ser humano, agobiado y confundido por el mundo externo, busca el equilibrio desprendiéndose de las herencias culturales que lo condicionan a creer

¹Ser: con este concepto hago referencia a Ontología del Lenguaje (Echeverría, 1994) y al significado de ser ahí expuesto como *Cuerpo, Emoción y Lenguaje*.

² Como sociedad no científica considero también la cultura chilena y Latinoamericana occidentalizada.

estrictamente en lo que percibe o interpreta, independiente de si parece ser bueno o malo para sí mismo y para otros. El énfasis de la filosofía oriental en el “mundo interno” humano difiere muy significativamente de la filosofía occidental, orientada a la observación del “mundo externo” como base de la comprensión y construcción de la realidad. La apuesta de la filosofía oriental señala que cuando nuestra mente logra contemplar sin apego a creencias, verdades o juicios absolutos, la realidad ya no puede reducirse, fragmentarse ni objetivarse, sino que, por el contrario, se abre la percepción del ser a la consciencia colectiva³. Así la mente liberada transforma el modo de percibir tanto al mundo interior como exterior, integrándolos y complementándolos. En este ejercicio de contemplación emerge el principio de toda consciencia y comprensión como un *sí mismo colectivo*, que trasciende e integra el yo en un *nosotros*. Creo que este sí mismo colectivo, es el lugar donde germina, crece y florece la percepción rizomática y de colaboración mutua entre el observador-habitante del mundo y el mundo co-creado que integra (Deleuze y Guattari, 1976). En tanto, una de las cosas que aprendí durante el transcurso del magíster fue el aceptar ambos mundos, occidental y oriental, en la convergencia de una sola cultura: *la mía*. Aprendí a tomar lo bueno y constructivo de cada uno para embellecer el espacio que ahora habito.

Es entonces la contemplación, uno de los aprendizajes que me han permitido llevar a la práctica el centrarme en el espacio que habito (Maturana y Dávila, 2008), en mi cuerpo, en mis emociones, en mi lenguaje (Echeverría, 1994) y en el medioambiente. Cuando expreso: *habito este espacio*, me refiero a la abstracción cognitiva más profunda que he logrado desarrollar en el transcurso del magíster. Esta abstracción hacia el interior, extrañamente, me ha permitido expandir mi ser hacia el exterior. Esta experiencia me ha conducido hacia una nueva significación de mí ser, de mi presencia, de mi existencia, una significación más amplia en un sentido ecológico (Maturana y Dávila, 2008). Es algo en lo que quiero seguir trabajando, pues sigo sujeto a una significación antigua que reduce mi interpretación de la realidad únicamente al lenguaje (Echeverría, 1994). He visto fuera de la caverna y hoy me preparo para viajar hacia ese nuevo mundo imaginario y tangible.

1.2 Educar para liberar el observador-aprendiz

En toda praxis de aprendizaje y transformación, siento y considero importante reconocer e incorporar las dimensiones biológicas, psicológicas y sociológicas de la condición humana, fundamentos que han constituido mi aprendizaje en el ejercicio de liderazgos y mi propia actoría social. Esta interpretación, sin embargo, no es particularmente revolucionaria: sus orígenes datan de los fundamentos teóricos de la Psicología Conductista: “*Dadme una docena de niños sanos, bien formados, para que los eduque, y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger -médico, abogado, artista, hombre de negocios y, sí, incluso mendigo o ladrón- independientemente de su*

³Referencia a *Entreser y la Nube* del monje budista ThichNhatHanh (2004).

talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocaciones y raza de sus antepasados" (John B. Watson, 1878-1958).

El contexto histórico en que esta idea fue expuesta (entre la primera y segunda década del Siglo XX) interpelaba las posturas estadounidenses cercanas al darwinismo social y, por tanto, a la supremacía biológica o racial de la inteligencia. Aún así, esta es una frase que en nuestros tiempos, o más bien a mi juicio, puede ser sometida a evaluación, más como reflejo del pensamiento cultural de tal época que de Watson mismo. Occidente hizo de la psicología conductista un recurso político-pedagógico que hasta el día de hoy escinde la experiencia interior y exterior de las personas como observadores del mundo. Como miembro de esta civilización, mi interpretación del ser humano se encuentra influenciada por un axioma similar al de Watson y mayormente por el constructivismo y otras corrientes asociadas al aprendizaje, más coherentes a nuestra época.

Personalmente siento que durante toda su vida, el ser humano modifica y es modificado por su ambiente (natural y artificial, humano y no humano). A través del transcurso del magíster y de un aprendizaje social generado entre educadores, he comprendido que muchas y muchos confiamos en que niños y niñas pueden aprender en un espacio de respeto a sus derechos como actores y observadores del mundo y tener acceso a la comprensión bio-psico-socio-cultural de su condición integrada en la colectividad (Maturana y Dávila, 2008). Mi confianza en este objetivo como persona y como profesional nace desde el deseo, el querer y el hacer pedagogía libertaria, como hizo Paulo Freire, para las nuevas generaciones. Esto es, ofrecer espacios a los niños, las niñas y la comunidad educativa donde reconozcan y experimenten su libertad y autonomía, por medio del ejercicio de la auto-observación de sus mundos internos y externos, desde donde aprender a contemplarse a sí mismos como actores que constituyen y crean la totalidad que integran. Transmutando mi experiencia escolar, autoritaria y totalitaria, quiero ofrecer en espacios educativos formales e informales el aprendizaje de la meta-cognición como estrategia pedagógica liberadora y transformadora.

Como actor, aprendiz y promotor de este territorio de aprendizaje, me hago parte del proceso que promuevo y reconozco sin renegar, mi propia herencia cultural. Desde la responsabilidad adquirida durante el transcurso de mi vida y más recientemente con mis aprendizajes en el Magíster en Educación, me propongo como objetivo desarrollar mi *ser colectivo* integrado con mi yo individualista, sin negar ni reprimir el pasado que habita en mí, sino, simplemente, tal como quiero promover para otros, contemplarlo, observarlo y por tanto, transformar mi ser positivamente.

1.3. Distinción del Eterno Aprendiz: el florecimiento de aprendizajes y enseñanzas

Como he expresado, el contemplar sin generar juicios mentales ni ruidos verbales ha sido uno de los aprendizajes más importantes que he desarrollado durante el

transcurso del Magíster en Educación. No quiero plantear que esto es algo que he aprendido por primera vez en este espacio humano y académico, aunque sí deseo exponer que es donde mayor comprensión y práctica he logrado generar.

Durante el transcurso de mi adolescencia, en mi desarrollo hacia la adultez, variables internas y externas en conflicto me condujeron hacia un complejo modo de observar la realidad. Lentamente la confusión produjo que el saludable vaivén de mis emociones y razones se redujese a un estado psíquico estático, evasivo y represivo. Buscando soluciones mi observación de la realidad se sumergió en la oscuridad, en mi oscuridad interior. Fui hacia mi interior buscando refugio, agobiado por la cultura occidental, nacional y sus conflictos. Divagué, perdido, como quien se pierde en un bosque y no encuentra una salida o un campo abierto para descansar. Comprendí que solo la voluntad y la motivación podían movilizarme hacia otro espacio, hacia otra forma de habitar el mundo (Maturana y Dávila, 2008). En esta resiliencia deduje que avanzar, virar o retroceder podían conducirme a lo mismo, a seguir perdido, si yo no cambiaba. Fue entonces cuando mi oscuridad *me enseñó* una forma diferente de observar: *un aprendizaje se concreta cuando conduces tu mente hacia un grado de consciencia mayor; no es posible comprender algo si en ese algo no te comprendes también a ti mismo; el Conocimiento existe cuando este te desbloquea y no al revés*⁴. Siguiendo con la metáfora, entendí en aquel periodo de mi vida que ese bosque y la imposibilidad de encontrar una salida era en realidad una analogía de mi propia discapacidad para observar y, por ende, para evolucionar. Un estancamiento bio-psico-social. No estaba perdido ni atrapado. Estaba dormido.

Inmerso en mi oscuridad aprendí a observarme. Aprendí que *introducirse* en el mundo interno no es equivalente a *observar* el mundo interno. El auto-conocimiento permitió un quiebre a mi transparencia, por tanto, podría decir que esta fue mi primera aproximación a los planteamientos de Echeverría (1994) y mi primera aproximación hacia el Modelo de Observación y Acción, OSAR, (Wolk, 2009; Olalla, 2015) antes de cursar el magíster. Expresado con otras palabras, experimenté mi meta-cognición, despertando desde entonces un interés natural por la meta-física, la filosofía y la psicología. Comencé a conocer otros mundos. Una experiencia vital que me encaminó hacia el estudio del auto-conocimiento. Con los años experimenté en distintos espacios el estudio de las emociones, de la razón y de la conducta. En este recorrido muchas puertas se abrieron, ingrese a estudiar Psicología, fui iniciado como Gnóstico y como Masón, entre otros hermosos rituales sagrados, antiguos, y otras experiencias filosófico-corporales como Kundalini Yoga y Taekwondo. Aunque, no logré sentirme adaptado espiritualmente a esos

⁴ Lo descrito en cursiva es real. Fue un impulso de mi mundo interno. Esto sucedió en un contexto en el que, años atrás, sentía y pensaba que el Conocimiento es un tejido uni-versal y una red multi-versal, previa existencia humana. Es decir, no es el conocimiento una creación del ser humano, sino es el conocimiento lo que crea al ser humano. Tal proceso, junto con otros me condujo a sostener mi espiritualidad y filosofía en este principio: el Cosmos y la Naturaleza a través de nosotros se conocen a sí mismos; nos otorgaron dones como la creatividad imaginaria y la creación concreta, mientras respetan nuestra autonomía por ser nosotros parte de ellos mismos. Siendo mi autonomía el auto-conocimiento.

espacios. Algo no estaba bien. Aquella experiencia vivida en mi mundo interior, la de introducirme en mi oscuridad, no encontraba equivalente en mi mundo exterior. En el camino del auto-conocimiento, que no posee más orientación que la experiencia misma, volví a la confusión. Envuelto otra vez en la cultura nacional y occidental, comenzaron a manifestarse el hábito, la recurrencia y la ceguera cognitiva.

Dormí en la transparencia, hasta que comencé a estudiar el modelo OSAR (Wolk, 2009; Olalla, 2015) y a conocer un proceso de transformación ontológico y epistemológico a través de la Ecología Social y Ecología Política⁵. Poco tiempo después ingresé al Magíster en Educación y, como expresé antes, ha sido en y desde este espacio humano y académico donde he logrado mayor comprensión y práctica de una distinción en particular entre tantas: *el quiebre a la transparencia* (Echeverría, 1994). En este espacio he dado sentido propositivo a muchas de las experiencias que he tenido durante mi vida. He re-significado mi niñez, mi adolescencia y mi adultez a través de nuevas formas de habitar (Maturana y Dávila, 2008) mi cuerpo, mis emociones y mi lenguaje (Echeverría, 1994) junto con el sistema ecológico que me rodea. Mi auto-conocimiento y la formación humana-académica del magíster se conjugaron y transformaron.

Al comienzo una de mis dificultades en la práctica de la teoría ontológica era pasar de los aprendizajes de *primer orden* a los de *segundo orden* y finalmente hacia el *aprendizaje transformacional de tercer orden* (Wolk, 2009; Olalla, 2015). Con el tiempo aquella dificultad ha cambiado para bien. El hábito y la recurrencia comenzaron a poseer significaciones y ciclos positivos, pasando a ser mis aliados en una suerte de no-transparencia o transparencia transformacional, como constante devenir. Hoy, mi paso hacia el aprendizaje transformacional o de tercer orden es más eficiente y constante. Me comprendo como un ser bio-psico-social complejo, más valioso de lo que antes concebía. Considero que la *autopoiesis* (Maturana y Varela, 1998) es aquello que interna y permanentemente conduce mi cuerpo biológico hacia la interacción constante entre mi mundo interno (espiritual) y externo (material), en el sentido de los procesos que experimento entre quiebres, transparencias y quiebres. Llegando a postular, como juicio personal, que la *autopoiesis* puede ser accionada de forma permanente cuando mi cuerpo, emociones y lenguaje (Echeverría, 1994) logran constituir mi *ser* en plenitud. Lo anterior es algo que por ahora no tengo cómo comprobar. Aunque considero desde mi filosofía personal que esta interpretación de *autopoiesis* se aproxima a ese espacio interior donde años atrás logré conectarme con mi oscuridad y nutrir mi existencia hacia el florecimiento de mis procesos de enseñanza-aprendizaje, dándole vida a la distinción con la que hoy me defino: *El Eterno Aprendiz*.

⁵ El año 2015 cursé el Diplomado en Ecología Social y Ecología Política, de la Universidad de Santiago de Chile. Parte del currículum consistía en el estudio del Modelo OSAR (Wolk, 2009).

Capítulo 2: Mi desarrollo como líder

Durante el transcurso del segundo año del Magíster en Educación y a comienzos del año escolar 2017 empecé a trabajar por primera vez con Estudiantes de Enseñanza Media. Un nuevo proyecto personal que cobró vida en un liceo ubicado en la comuna de Queilen, Chiloé. Como persona y como profesional me equivoqué en un comienzo. Estuve cegado por la transparencia, y mi atención, consciencia y acción evidenciaron necesidad de cambios.

2.1. El Quiebre en la Transparencia

Tras llegar al liceo desde otras experiencias conmovedoras en el sector de Educación Básica⁶, en mi nuevo trabajo observé la realidad inconscientemente, desde la *transparencia* (Echeverría, 1994). Los asuntos laborales me parecieron sencillos, carentes de conflicto y tendientes a la motivación y al trabajo en equipo. Tras un mes en aquel espacio comencé a darme cuenta de que los asuntos laborales no serían como esperaba. Desatendí mi cuerpo y mis emociones, conduje mi mundo interno hacia el conflicto. En Abril, tuve un conflicto con el director del liceo a propósito de una iniciativa que propuse. “Ecología Social: *derribando el paradigma aceptado*”, fue el nombre del taller que ofrecí para Asistentes de la Educación, para Profesores y para Dirección (por primera vez juntos en una actividad de formación, tras petición mía). Su contenido y enfoque, que aspiraba explícitamente a la deconstrucción del paradigma hegemónico occidental (productivista, mercantilista) generó un primer *quiebre* en la visión política del director y en la cultura liceana que por años él venía instaurando. Ante tal situación, mecanismos evasivos se manifestaron como el autoritarismo y la destrucción (Fromm, 1977). Me di cuenta del quiebre cuando en una reunión sentí que él quiso imponer su interpretación de la realidad por sobre la mía, con un tono hostil y desafiante, verbalizando juicios, afirmaciones y declarando acusaciones infundadas hacia mí, tales como: *no querer que los alumnos del liceo siguieran estudiando; promover acciones que podían perjudicar sus vidas y la cultura liceana; rebeldía injustificada*; y así, entre otros términos. Tras esa reunión salí de mi transparencia, tras sentirme violentado, privado de mi dignidad y de mis derechos. Esto generó un segundo quiebre (Echeverría, 1994), esta vez mío. En mi falta de *presencia plena/consciencia abierta* (Varela, 1992), tras lo sucedido yo mismo me conduje hacia un estado anímico ambivalente, con pocos deseos de permanecer y proyectarme en ese espacio laboral, por lo que comencé a sentirme incómodo y confundido, mientras al mismo tiempo respondía a mi rol de la mejor forma posible.

El taller días antes había sido aplicado a los 10 cursos del liceo. A estos estudiantes y a sus respectivos profesores jefe *-a quienes solicité su presencia como evidencia y para posterior opinión-* les gustó el contenido pedagógico, sus propuestas y sus objetivos. Esto produjo, paralelo al conflicto mencionado, un recurso importante que me permitió

⁶ Liceo Nuevo Porvenir (primer y segundo ciclo), en San Bernardo, Santiago, 2015-2016. Escuelas Rurales de Terao, Quitripulli, Nalhuita y Cucaco, en Chonchi, Chiloé, 2016.

comparar la opinión de algunos estudiantes y docentes, con la del director del liceo. Las opiniones no eran equivalentes, distaban mucho entre sí. Estudiantes y profesores manifestaron coherencia y agradecimiento por el contenido crítico, cívico y actualizado del taller. Desde mi interpretación de la realidad, lo anterior me permitió comprender que en ese espacio laboral hacía falta un modo de accionar diferente. Reflexionando, generé una hipótesis: *“algunos estudiantes y profesores quieren generar acciones diferentes, aunque desafían la normalización de la cultura liceana”*.

Para entender el contexto social e histórico del Liceo, averigüé que desde su origen (hace más de una década y media), la Dirección ha estado compuesta por el mismo Director e Inspector General. La Jefe de Unidad Técnico Pedagógica había comenzado el presente año (2017), asumiendo el rol que dejaba otra persona con años en el cargo. Estas personas, a excepción de la nueva integrante (UTP), eran quienes tomaban las decisiones y acciones con respecto a las políticas educacionales (Currículum, PEI, PME) sin consultar los distintos estamentos de la comunidad liceana, como estudiantes, apoderados y profesores. Lo anterior, lo conversé y averigüé con algunos profesores y estudiantes. Buscaba evidencias para confirmar o refutar mi hipótesis, y esta información me permitió darme cuenta que podía ser cierta. Denuncias contra Dirección por violencia en el trato. Mala fama de sus integrantes por influencias políticas. Despidos de profesionales por conveniencia, entre otras cosas. Tras lo anterior, finalmente me permití creer que a pesar de mi transparencia sí había acertado en algo, en promover el concepto de Ecología en su dimensión cultural, social y política (Gudynas y Evia, 1991), como enfoque sistémico y colaborativo favorable al desarrollo del trabajo en equipo y a la construcción de una cultura educativa en la que todos los estamentos liceanos pudiésemos participar democráticamente.

Con estos antecedentes, y tras reconocer la transparencia de mi respuesta inicial al conflicto, quise averiguar sobre las relaciones sociales en el liceo, con la expectativa de comprender lo que me había sucedido. Esta pequeña investigación me permitió comprender dónde yo estaba parado y quiénes me rodeaban. A través del aprendizaje transformacional (Echeverría, 1994), entendí que la violencia verbal ejercida en mi contra, también le sucedió a muchos nuevos y viejos trabajadores de la educación que llegaban al liceo y pensaban distinto que el director. Inquieté el orden establecido y produje un *quiebre* en Dirección, tal como había pasado antes. La diferencia es que ahora yo no quería ser un cómplice más de la violencia y de un entramado político anti-democrático. Me propuse enfrentar y superar el desafío. Me di cuenta de que el liceo es un espacio donde quería (*quiero*) permanecer, pues es ahí donde podía (*puedo*) aportar y trabajar con otros para generar cambios. Este ejercicio de observación, meta-observación y toma de decisiones es lo que desde la ontología del lenguaje (Echeverría, 1994) conocemos como “declarar el quiebre”: esto es lo que veo, esto es lo que siento, esto es lo que elijo hacer al respecto. Si aceptaba la violencia y el autoritarismo como “problema del director”, perpetuaba su transparencia (como personaje autoritario) y la mía (como personaje rebelde). Si en cambio, reconocía los hechos violentos como “transparencia” en la que todos los miembros de la organización participamos pero de la que yo quería

hacerme cargo diseñando nuevas acciones, se abrían posibilidades nuevas para mí e idealmente, para todos y todas en la comunidad educativa. Este enfoque, que asume la co-responsabilidad en una realidad co-creada por actores interdependientes, en un continuo rizomático (Deleuze y Guattari, 1976) libre de ontologías pre-deterministas (Echeverría, 1994) está a la base tanto del enfoque ecológico como del ejercicio del liderazgo transformacional, tal como he aprendido en este magíster y en mi propio camino de aprendizaje. El liderazgo transformacional podía generar resultados distintos y yo quería intentarlo.

Mi motivación desde entonces *-hasta el día de hoy-* ha sido fuerte y pequeños cambios tanto en mí como en el ambiente hemos logrado, entre algunas personas, como comunidad educativa. El *quiebre* a mí transparencia (Echeverría, 1994) me condujo hacia la meta-observación, me permitió volver a conectar con, y a observar mi, luz y mi oscuridad, con lo bueno y lo malo en mi interior. Ya más consciente, me conduje hacia un intenso periodo de reflexión y me di cuenta de que estaba experimentando un desafío ideal para poder aplicar y mejorar tanto mis aprendizajes como persona, como estudiante y como profesional. Siguiendo el Modelo OSAR (Wolk, 2009; Olalla, 2015), me di cuenta que el conflicto hablaba del mundo interpretativo que habitamos los actores involucrados; y no de “mi persona” o “la persona” del director. No había una naturaleza autoritaria y una naturaleza conflictiva. Había, únicamente, un conflicto actuado por actores que habitaban sus propias transparencias.

Mi *transparente* interpretación de la realidad fue transformándose hacia otra con renovada lucidez, en una nueva forma de observar que, desde la estabilidad interior, me permitía contemplar detalles que antes no veía. En el proceso fui desarrollando aprendizajes positivos y constructivos, los cuales me permitieron recuperar la claridad, mi convicción y mis proyecciones. Aprendí que necesitaba planificar una nueva estrategia de acción, que me permitiera construir una nueva coherencia conmigo y el entorno. Me sentí más capacitado para generar intervenciones sin la necesidad de confrontar abruptamente la cultura establecida en el liceo⁷.

Relataré algunas de estas interpretaciones, aprendizajes y técnicas generadas en los siguientes párrafos desde mi actual corporalidad, emocionalidad y lenguaje: *humano, profesional y académico*, en justa lealtad y obediencia a mi ***compromiso como Soñador Empedernido***.

2.2. Liderazgo colaborativo y coordinación de acciones

Como relaté en el taller “Ecología Social: *derribando el paradigma aceptado*”, el panorama en Chile sobre lo que es el pensamiento colectivo, o el *pensar en los demás*

⁷ En este párrafo implícita se encuentra una referencia a un Aprendizaje Transformacional o de Tercer Orden, del Modelo OSAR (Wolk, 2009).

(Noboru, 2003) tanto como en el sí mismo, es uno de tantos aspectos psicosociales y culturales que desde hace décadas la diversidad científica nacional ha querido mejorar, mediante la trans-disciplina, distintos lenguajes y propuestas muy bien fundamentadas, por ejemplo, como nos ha querido mostrar Humberto Maturana, Francisco Varela, Rafael Echeverría, Claudio Naranjo. Aunque siguen siendo las relaciones humanas una deuda que las y los chilenos no hemos sabido abordar, al menos no de un modo colectivo como proyecto nacional. Sin embargo, en mi experiencia profesional y vital me he encontrado con muchas personas que aspiramos a una relación más compasiva con otras y otros. De hecho, en el liceo donde trabajo las políticas educacionales apuntan, en parte, hacia la felicidad de los estudiantes y hacia la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse en la sociedad de forma justa y constructiva. *“Formamos personas, luego profesionales”*, reza una frase en un díptico informativo del liceo. Pero, más allá de un lenguaje bonito, no existe dentro del proyecto educacional ni asignaturas, ni talleres, ni profesionales que se encarguen única y exclusivamente de promover la felicidad o la formación de valores cívicos en las y los estudiantes. Por lo que este aspecto es una deuda liceana en la que, con cautela y confianza, con compasión conmigo mismo y mis pares de la comunidad educativa, he comenzado a trabajar.

Tras declarar mí quiebre, a través del aprendizaje transformacional me propuse como objetivo general: observar dónde me encontraba y quiénes me rodeaban, para conocer la emocionalidad, corporalidad y lenguaje de la comunidad liceana. También me propuse dos objetivos específicos de acción: 1. Estar atento a mi emocionalidad, corporalidad y lenguaje, para que mi estado de ánimo, mi disposición y mis actos de habla fuesen coherentes con mis objetivos (Echeverría, 1994; Olalla, 2015). 2. Encontrar estudiantes, asistentes, profesores, apoderados y directivos que tuviesen la apertura necesaria para poder formar un equipo e intercambiar ideas, necesidades y proyecciones pedagógicas comunes. Esta observación-acción utilizada, me trajo buenos resultados en términos de coordinación de acciones (Echeverría, 1994). Además de estudiantes del centro de alumnos (CEDEAL) y de algunos profesores, encontré en la nueva Jefa de Unidad Técnico Pedagógica una persona con la sensibilidad y claridad necesaria como para plantear mis inquietudes y proyectos, desde los más sencillos hasta los más complejos objetivos pedagógicos. Con ella logré establecer confianza, respeto y complicidad.

Luego de haber observado y estudiado la comunidad liceana, sobre todo las necesidades de los estudiantes, y tras haber observado y estudiado el PEI, la misión y visión del liceo, le manifesté a la Jefa de UTP mi preocupación y mis primeras ideas de intervención, a través de esta reflexión y necesidad histórico-cultural que el establecimiento educacional no estaba abordando: *“¿qué pasa con aquellas personas que no logran en su paso por un establecimiento educacional, desarrollar capacidades socioemocionales que les permitan sentir interés por resolver los conflictos históricos que poseen las propias comunidades donde han nacido, ni logran identificarse con sus*

territorios?”⁸ Fue así como tras esta iniciativa en mi rol de Psicólogo, se generó la posibilidad de hacer talleres cada dos meses a estudiantes de los 10 cursos, por lo que comencé a elaborar mis primeras propuestas psico-educativas para ellos, con el objetivo pedagógico de dar cuenta de la inquietud planteada.

Como relaté en el taller “Ecología Social: *derribando el paradigma aceptado*”, los conflictos de relaciones entre personas y con su entorno se manifiestan a escala local, nacional y global. Pienso que hay un vacío pedagógico en el currículum escolar chileno que deja las puertas abiertas a la aparición y reaparición –*herencia cíclica e histórica*- de síntomas psicosociales negativos. La cultura nacional de la normalización político-económica-cultural, bajo el paradigma hegemónico neoliberal, ha significado la segregación y discriminación de la población más vulnerable. En el liceo donde trabajo, la vulnerabilidad socioeconómica y sociocultural de los estudiantes y sus familias supera el 90%.

Los impactos de esta tendencia se manifiestan no sólo en términos de desigualdad económica (CASEN, 2015) sino de daños a la salud psicosocial. Según Pickett y Wilkinson (como se citó en Waissbluth, 2017) los países con mayores niveles de inequidad de ingreso tienen peores índices de: salud, obesidad, delincuencia, violencia intrafamiliar, confianza interpersonal, enfermedad mental y embarazo adolescente⁹. En Chile el 26% de los niños sufre violencia física o sexual grave en el hogar, el 47% de la población penal inicia su carrera delictual a los 13 años y la prevalencia total para cualquier trastorno psiquiátrico y/o discapacidad psicosocial en niños y adolescentes es de 22,5% (Waissbluth, 2017). La política pública de salud y educación en Chile no se ha hecho cargo de estos problemas como fenómenos sistémicos y complejos (Morin, 2005; Naranjo, 2013), sino que los aborda como expresión de problemas individuales. Considero válido preguntar: “*¿puede la histórica segregación y violencia socioeconómica ser hoy una causal, por ejemplo, de los altos índices de suicidio adolescente?*” Creo que con los años y sin la intervención necesaria, suelen convertirse tales síntomas psicosociales, antes mencionados, en huellas emocionales y corporales de alta complejidad que pueden conducir a personas hacia patologías psiquiátricas de mayor gravedad. También, creo que quienes carguen esos síntomas se convierten, sin desearlo, en eslabones de la segregación y en evidencia de la violencia de Estado:

Chile es el país de la OCDE con mayor desigualdad de ingreso cuando ésta es medida según el coeficiente de Gini (...). Los ingresos del 10% más rico en Chile son 26 veces más altos que los del 10% más pobre (...). La pobreza infantil tiene efectos negativos en el rendimiento escolar de los niños que la sufren y, más tarde, en el desempeño laboral de los mismos; a largo plazo esto puede llevar a una

⁸ Pregunta extraída de trabajo personal *Empatía y Felicidad: La Deuda Histórica De La Educación Formal En Chile Para Las y Los Adolescentes Que Cursan Enseñanza Media*. Módulo III, del Magíster en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago. 2017.

⁹ Información extraída de artículo personal *Chile, País en Crisis: revisión de algunas emergencias políticas, sociales y ambientales*. Revista Memoria Colectiva, N°1. Enero del 2018.

reproducción de los problemas de pobreza y desigualdad en las generaciones futuras. (OCDE, 2015, p. 1).

Por esto pienso que el rol que cualquier profesional asociado a la Educación debe aplicar, es la formación de personas desde enfoques Ecológico, Humanista y de Derechos, al menos mediante un Proyecto Educativo Institucional (PEI) capaz de activar y desarrollar desde temprana edad la meta-cognición, la empatía y el pensamiento crítico en los estudiantes, como por ejemplo, puede lograr la propuesta democrática e inclusiva del Currículo Integrado (Beane, 2005). Tras los acontecimientos sucedidos en el liceo, en mi nueva experiencia con adolescentes y tras años de aprendizaje humano y académico *-saberes fortalecidos y mejorados con el Magíster en Educación-* he comprendido mi rol como persona y como profesional. **He comprendido mi rol como educador y declaro:** *“no seré cómplice de un currículum pedagógico que promueva, directa o indirectamente, la segregación y, así mismo, la formación de personas individualistas, competitivas e insensibilizadas. No seré cómplice de un currículum escolar que potencia (en mi parecer) de forma desmedida la racionalidad técnica (Abraham, 2004). Tampoco seré cómplice de un modelo educacional que dice ser Constructivista, pero que no logra moverse de la comodidad del Conductismo. No seré cómplice de la formación de personas desde la teoría de la superioridad intelectual y racial europeizante. Declaro, que no ignoraré la diversidad, las distintas vías de percepción sensorial y las inteligencias múltiples de los estudiantes. Por lo que, tampoco seré cómplice de un modelo educacional que aplica evaluaciones estandarizadas para medir el nivel de conocimiento de los estudiantes con respecto al currículum mismo, pero que no mejora las necesidades cognitivas, ni busca dar respuesta a las necesidades biológicas, psicológicas y sociológicas de los estudiantes y sus comunidades”.*

Los mismos motivos por los cuales yo (y muchas otras personas) durante mi escolaridad no logré adaptarme adecuadamente, hoy afectan a muchos de los estudiantes del liceo donde trabajo. Por esto y mucho más es que he declarado para mí, y ahora ante ustedes (lectores de este escrito), que mi rol como educador, a través del liderazgo y del aprendizaje transformacional (Echeverría, 1994), será (es) orientar la responsabilidad social de los estudiantes y de la comunidad liceana hacia una formación pedagógica que nos encamine hacia la emancipación de la democracia en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje y hacia el abordaje de nuestros conflictos territoriales, rescatando en el proceso nuestra emocionalidad y nuestra corporalidad, tanto como nuestro lenguaje (Echeverría, 1994).

2.3. Liderazgo Transformacional: educar en la empatía

Las personas poseemos las capacidades necesarias como para manifestar empatía, compasión y acciones constructivas, gracias a nuestra naturaleza afectiva y cognitiva. No se necesita crear algo que no exista ya en nosotros. Para trabajar el desarrollo de la empatía en un establecimiento educacional no se necesita modificar su infraestructura ni

adquirir recursos especiales del sostenedor. Tampoco es necesario esperar que el Ministerio de Educación se pronuncie al respecto. Es posible formar a los estudiantes en y hacia la responsabilidad social y el abordaje de conflictos territoriales, deseando, proponiendo y ejecutando la idea a través del Proyecto Educativo Institucional, y a través de una nueva responsabilidad humana por parte de los educadores del liceo y sus estamentos.

Después de muchas conversaciones, llegó el momento en que en un Consejo Técnico junto a la Jefe de UTP, como equipo ya consolidado, proponemos la idea de fortalecer las habilidades socioemocionales y la responsabilidad social en estudiantes y en la comunidad liceana, de forma transversal. Al instante, tras un breve e incómodo silencio, surgió un nuevo *quiebre*, esta vez, en algunos educadores. Contemplando, en el momento me di cuenta de que, cuando se propone una necesidad de cambio, aparecen y reaparecen los fantasmas de antaño de las relaciones humanas y los enemigos del aprendizaje (Echeverría, 1994). El *quiebre en la transparencia* de algunos educadores del liceo, reanima una condición *biopsicosocial* histórica: los mecanismos de evasión por *miedo a la libertad* (Fromm, 1977). Desde mi interpretación y con el enfoque de la meta-observación de la transparencia, comprendo que este quiebre en educadores es una gran oportunidad a la cual, por complejo que parezca el panorama, es posible generar aperturas para atravesar los mecanismos de evasión. Necesitaba estar alerta a mis disposiciones emocionales y corporales; a mis juicios, a mi escucha. Sobre todo, necesitaba invocar la compasión desde mí mismo hacia otros, en una actitud profundamente contemplativa y de apertura, al mismo tiempo que confiaba en la legitimidad y el poder de nuestra propuesta colectiva, aunque no necesariamente mayoritaria todavía.

A diferencia de mis primeras experiencias en el liceo, me había preparado para cuando este quiebre apareciera. Así fue que, primero, no confronté directamente el miedo desde el lugar de la razón o desde el juicio que niega al otro/la otra, para no desperdiciar mi energía. Luego, comprendí en ese instante que no debía convencer a nadie, que mi mejor disposición consistiría en escuchar activa y respetuosamente, para que se sintieran acogidos y que por sí mismos desarrollaran la confianza suficiente para acoger el objetivo pedagógico propuesto. Mientras, tanto la UTP como los educadores que respaldaron la propuesta, podíamos trabajar en su implementación. Con ellos se fortalecería el equipo de intervención y a su vez, en el proceso, se generarían entre educadores mejores estados de ánimo, disposiciones y actos de habla (Echeverría, 1994).

En una comunidad escolar y educativa generalmente existirán estudiantes y educadores, independientes de su número, que atraviesan el miedo con disposición a cambiar y observarse, primero a sí mismos y luego a su entorno, con miras a un cambio transformacional colectivo. Suelen haber recursos en los establecimientos educacionales, suficientes, como para poder generar acciones y acompañar a la comunidad educativa y sus actores a dar los primeros pasos, para mejorar el proyecto escolar ya existente o incluso a crear uno nuevo si se reconoce como necesario. Algunas reacciones posteriores

a los quiebres (en Dirección a comienzo de año y el posterior en algunos educadores), en mi interpretación de la realidad, son producto del temor al cambio. En parte, esto me ha enseñado que no es necesario depender de la totalidad de las personas que componen la comunidad liceana para ejercer el liderazgo y empezar a accionar transformaciones. He aprendido a no depender de la unanimidad o de la única autoridad, al menos no en un comienzo. No todos los integrantes de la comunidad liceana observan la realidad desde una base común, sino por el contrario, somos diversas realidades, experiencias y mundos que conjugamos en un mismo espacio, por lo que respetar la vibración corporal y emocional de cada uno es fundamental para la sana convivencia (Beck y Cowan, 1996). Reconozco que el poder de acción, y sobre todo el poder transformador de las conversaciones, la escucha activa y la meta-observación (Echeverría, 1994; Olalla 2015), está presente en mí y en todos los actores de la comunidad que integro.

2.4. Apertura para la Transformación

Con el pasar de los meses las tensiones fueron disminuyendo y las relaciones entre algunos integrantes de la comunidad educativa y yo fueron mejorando. Tras modificar mi ánimo, disposición y actos de habla también cambiaron los de ellos, profesores y directivos. Por tanto, ya me sentía más adaptado y con la convicción necesaria para seguir actuando a través del liderazgo.

A comienzos del segundo semestre en una jornada de reflexión, de esas propuestas por el Ministerio de Educación para el término de cada semestre, dentro de una diversidad de temas se plantearon conflictos motivacionales y conductuales por parte de algunos estudiantes, además de dificultad por parte de los docentes para poder resolverlos. Problemas mayormente concentrados en los cursos de segundo medio, que son dos. Escuchaba atentamente las experiencias de los profesores, las opiniones y propuestas. Aunque, desde mi interpretación de la realidad sentía que algo faltaba. Tras unos minutos pido la palabra para opinar y menciono: *“yo no concibo la Educación sin apoderados. La ausencia de participación de los apoderados en el Liceo y la débil responsabilidad familiar hacia la escolaridad de los estudiantes –como problema sistemático- puede ser causal de la desmotivación y conducta de algunos de ellos. Por lo que sería bueno intervenir a sus padres o tutores legales, ellos son quienes deben enseñarles disciplina en el hogar, no olvidemos que en nuestras casas desarrollamos nuestros primeros aprendizajes y los más importantes –quise disminuir el nivel de angustia o frustración en los profesores- por lo que podría yo preparar un taller en conjunto con las dos profesoras jefe para ellos (apoderados/as). Consideremos además que el nivel de escolaridad en apoderados es muy baja y las nuevas generaciones les superan rápidamente. Podemos ayudarles, escucharlos, orientarlos y formarlos.”* Mientras planteaba mis ideas, preparadas previamente como apuntes para poder ordenar y darle claridad a mi discurso, notaba cómo en general dirección y profesores escuchaban atentamente, como antes no había notado que ellos podían oír. La idea les encantó y

durante los siguientes días se comenzó a preparar el primer taller para apoderados de Segundo Año Medio (A y B), desde la base ontológica, epistemológica y bibliográfica del Magíster en Educación, el cual me ha brindado recursos pedagógicos inagotables.

A la semana siguiente ya estábamos las profesoras jefe y yo preparando un espacio lo más acogedor posible para recibir cálidamente a los apoderados. La Jefe de UTP también estuvo presente. Se decidió anteriormente, dentro de una correcta planificación del taller, juntar los apoderados de ambos cursos en un mismo espacio, con el objetivo de poder socializar lo más abierta y transparente posible las problemáticas con los estudiantes de Segundo Medio, y también con el objetivo de permitir que entre apoderados intercambiaran opiniones y experiencias, para que se conocieran más entre ellos y aprendiéramos todos, unos de otros. Esta acción, nunca antes experimentada en el liceo, fue un éxito al menos en lo que se refiere a impresiones y gratificación por parte de los apoderados y profesoras jefe. Un poco de empatía, afecto y psicología había generado un gran impacto. Posterior a esto, en Consejo Técnico di a conocer la experiencia y las opiniones de los apoderados, también lo hicieron las profesoras jefe y la jefe de UTP. Las impresiones por parte de la comunidad educativa fueron positivas. A tal punto que se decidió ese mismo día que desde ese periodo del año escolar, comienzos del 2do semestre en adelante, las reuniones de apoderados cambiarían y al menos durante la mitad del tiempo de duración de las mismas, el respectivo profesor y el psicólogo del liceo ejercerían pedagogía con los apoderados, para que en el tiempo restante se abordaran aspectos internos de cada curso. Al respecto recuerdo claramente las palabras del director: *“las buenas ideas y experiencias hay que repetirlas”*, ante lo cual ningún presente en Consejo Técnico agregó algo más. Fue muy interesante para mí oír en (aun para mí) el tono autoritario del director un *entreser* (ThichNhatHanh, 2004) democrático y propositivo. De ese momento en adelante la relación social y laboral entre él y yo cambió hacia una más abierta y positiva, incluso, con grados de complicidad.

Seguía avanzando el segundo semestre del año escolar en el liceo, junto con las orientaciones psico-educativas para educadores establecidas en mis labores de base, como también avanzaban los talleres continuos para estudiantes y apoderados, logrados desde el liderazgo y la capacidad de acción que junto a otros profesionales del establecimiento educacional logramos establecer. Cuando a través de la meta-cognición me observaba me daba cuenta de que, en palabras propias desde una filosofía muy personal: *“estoy en complicidad entre mi cuerpo y el espacio”*, como una forma más sutil de representar y hacer consciente que mi cuerpo, mis emociones, mi lenguaje y el ambiente que habito se vuelven uno solo (Maturana y Dávila, 2008). Así me sentía, muy distinto a como llegué a sentirme a comienzos del primer semestre. Logré monitorear y evaluar mis estados emocionales y racionales, mi mundo interno, y me sentí satisfecho, pues había mejorado, me había transformado. Definitivamente había logrado superar el desafío que tras llegar al liceo se me había presentado. Si, por ejemplo, el año académico y laboral hubiese terminado en ese periodo, me hubiese sentido pleno, realizado y libre, tras haber actuado con empatía y responsabilidad social. Aunque, mis funciones como estudiante y trabajador continuaban. Podía hacer más cosas y sentía aun más confianza

para seguir realizando acciones propositivas en miras a solucionar las inquietudes planteadas en el apartado 2.2. de este capítulo.

No fui consciente durante el primer semestre de que los mecanismos de evasión como el autoritarismo, la destructividad y la conformidad, como *miedo a la libertad* (Fromm, 1977) también se hicieron presentes en mí. Llegué a trabajar al liceo con una forma de habitar el mundo sostenida en una transparencia que implicaba exceso de confianza y una disposición corporal y emocional que reducía al otro. Afortunadamente, pude comprender esto a través de la meta-cognición. No negaré que en algún momento pasó por mi mente la opción de retirarme del liceo y buscar otros horizontes. Aunque, ¿de qué me hubiese servido, si llegaba a otro espacio laboral con la misma transparencia y disposición? Hoy quiero expresar y afirmar: *el quedarme en el liceo ha sido una de las mejores decisiones y acciones que tomé durante el transcurso del año 2017*. Llegué a un espacio óptimo para aprender auto-conocimiento y para atravesar mis miedos. No logré formalizar explícitamente el enfoque Ecológico en el currículum formal del liceo, aunque sí logre formalizar su ontología y epistemología en mí. Fui mi propio aprendiz. Derroqué mi propia hegemonía autoritaria al reducir juicios mentales y al abrirme hacia la escucha activa de mi mundo interno. Podría decir que me he convertido en una persona que habita en la praxis de la Ecología Social (Gudynas y Evia, 1991) de un modo honesto y respetuoso conmigo, con otros y con la cultura (Maturana y Dávila, 2008). Así fue como, sin esperarlo, las circunstancias emergentes representadas en las necesidades sociales de los estudiantes y educadores del liceo, me permitieron actuar correctamente en colaboración mutua junto a ellos.

2.5. El Soñador Empedernido

Con tal fuerza seguía movilizándome. Atento a mí, a otros, al ambiente. Contemplando en el silencio y en el discurso, queriendo ser y estar lo más consciente posible, según el tiempo que iba quedando en miras al cierre del segundo semestre y año escolar, para poder accionar alguna actividad con la que pudiese dejar una huella humana y profesional aun más profunda. Un sello de liderazgo transformacional que ayudase a mirar de nuevo, dentro de una infinidad de aspectos pedagógicos modernos, el por qué fue necesario realizar a comienzo de año el taller “Ecología Social: *derribando el paradigma aceptado*” y su contenido deconstructivo; y el para qué y el cómo nos serviría el Enfoque Ecológico (Gudynas, 2004) y de Derechos (SavetheChildren, 2008) para abordar las problemáticas histórico-culturales que enfrenta la sociedad chilena desde hace décadas y siglos. Pensaba en cómo colaborar en la comprensión de tal enfoque para aproximar las políticas educacionales del liceo hacia una mirada más sensible de las necesidades económicas, sociales y culturales de los estudiantes y del territorio de Quilén. Mientras tanto, paralelo a mi experiencia laboral, en lo académico a través del Magíster en Educación había experimentado el “Módulo V - Análisis Curricular y Contexto Pedagógico”, con la docente Mirtha Abraham. Experiencia educativa de la cual pude extraer importantes insumos pedagógicos críticos con respecto a las políticas educacionales conservadoras y clásicas. Aprendí sobre *currículum*, sus teorías, distinciones

y objetivos, entre otra gran variedad de cosas. Dentro de los aprendizajes obtenidos, algunos de los más importantes han sido el Currículum Desde una Perspectiva Crítica (Abraham, 2004) y el Currículum Integrado (Beane, 2005). Los cuales utilizaría posteriormente.

En aquel módulo logré darle sentido académico y científico al malestar personal que por años intentaba comprender: mi desadaptación e inconformidad con respecto a mi paso por la Enseñanza Básica y Media. Cuando estudiamos la Teoría de Currículum desde la Racionalidad Técnica (Abraham, 2004) pude entenderme y conocerme, en el pasado y en el presente, y pude validarme como persona, superando mis errores del pasado y perdonándome. Comprendí el por qué de mis angustias, frustraciones, estrés y rabia generadas en el contexto educacional.

Ya comprendido e integrado el pasado, podía generar acciones que me permitieran actuar para ayudar a reducir esos males que, como había observado y averiguado, muchos estudiantes del liceo hoy en día también presentaban. La diferencia entre su experiencia y la mía, además de generacional, es la condición de vulnerabilidad sociocultural y económica que hoy habitan, y que vi reflejadas en un débil (para su edad) desarrollo neuropsicológico y meta-cognitivo que me pareció detectar en ellos tras pedirles la redacción de bitácoras de aprendizajes significativos y durante la realización de algunos talleres.

Mi estrategia pedagógica, entonces, consistió en mostrarle lo que había aprendido a la Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, a través de conversaciones bien diseñadas. En más de una ocasión le comenté, con sutileza y sin exponer mis intenciones reales, aspectos teóricos de currículum que complementaba con mis observaciones clínicas, educativas y antecedentes escolares. Primero quería evaluar la disposición de ella. Ya sin sorprenderme, tras observar una vez más su claridad y sensibilidad, un día le entregué un par de documentos del material bibliográfico obtenido en el Módulo V. Al tiempo volví a tocar el tema y ella me planteó que los había revisado y que las teorías y propuestas pedagógicas le habían parecido interesantes. Para entonces, ya tenía el apoyo de parte de Dirección y de una persona que evidenciaba capacidades de líder (UTP). Solo restaba un proceso para introducir la necesidad de innovar las políticas educacionales del liceo. Faltaba el momento exacto en que yo pudiese intervenir y plantear la idea, en tal caso, de poder experimentar un proyecto junto a estudiantes y profesores a través del Currículum Integrado (Beane, 2005).

Fue así como, en Consejo Técnico se habló del desánimo y la falta de movilidad de los estudiantes del 3ro Medio A, curso compuesto por 16 personas quienes desde ese grado hasta 4to Medio estudian ciencias del área Científico Humanista. Mismo curso en el cual se encuentra el 90% de los integrantes del Centro del Alumnos del Liceo (CEDEAL), con quienes mantuve buenas relaciones e iniciativas desde comienzo de año. Las cartas estaban sobre la mesa, los profesores habían comentado sus quejas y, por tanto, para mí, la apuesta de ellos ya estaba hecha, aunque faltaba la mía. Al igual que en el proceso

previo de intervención para proponer talleres a apoderados y aproximar ese estamento al liceo, contemplé la situación y tomé apuntes para preparar y organizar mis ideas y mi discurso. Tras un silencio, levanté mi mano, pedí la palabra a la moderadora del Consejo Técnico (UTP) y dije: *“hay muchas cosas que evaluar para poder tener una opinión más clara sobre el por qué de la actitud de los estudiantes. Es necesario un análisis sistémico o ecológico para poder comprender variables que no estamos viendo. Si yo me pongo en el lugar de ellos, a estas alturas del año (octubre) y entrando a las 8.00hrs de la mañana y saliendo a las 19:00hrs de la tarde, tampoco mostraría mucho ánimo o interés durante mi permanencia en el liceo. No quiero decir que el problema sea el liceo o los profesores, aunque es importante evaluar el cómo hacemos las clases –quise involucrarme en el discurso para reducir el impacto de la crítica- y qué hacemos para motivarlos. Existen distintas teorías de currículum y hay algunas de ellas que rescatan la creatividad y la opinión de los estudiantes. Podría preparar una intervención con ellos a través de lo que es el Currículum Integrado, para ver qué resulta”*.

Ante mi exposición, la Jefa de UTP oportunamente responde: *“podríamos intentarlo, sería una experiencia nueva para ellos y para el liceo”*, tomando atribuciones desde su rol sin saber aun la opinión del Director. Observé buena disposición por parte de los profesores con respecto a la propuesta de Currículum Integrado, aunque también observé mecanismos de evasión (Fromm, 1977) en los actos de habla de algunos ante la posibilidad de alterar el orden curricular establecido. Sentí que la Jefa de UTP finalmente había comprendido mi intención, la que yo venía evidenciando lentamente. Gracias a su gestión política, en ese momento, se aseguró que la iniciativa, finalmente avalada por el Director, quedara registrada en Acta de Consejo Docente. Cual Parlamento, tras una ruidosa y acalorada conversación-discusión entre los asistentes, se logró asegurar el primer gran paso para crear por primera vez en el liceo una experiencia democrática a través del Currículum Integrado (Beane, 2005). Desde ese momento, especulé en mi interior algo así como: *“se abrieron las puertas al cambio”* (en el liceo). Cuestión que desde mi interpretación de la realidad fue un gran avance hacia la democratización, por abrirnos los educadores a la posibilidad de conocer pública y abiertamente el sentir y el pensar de los estudiantes de 3ro Medio A y de otros estamentos del liceo, como docentes y asistentes de la educación.

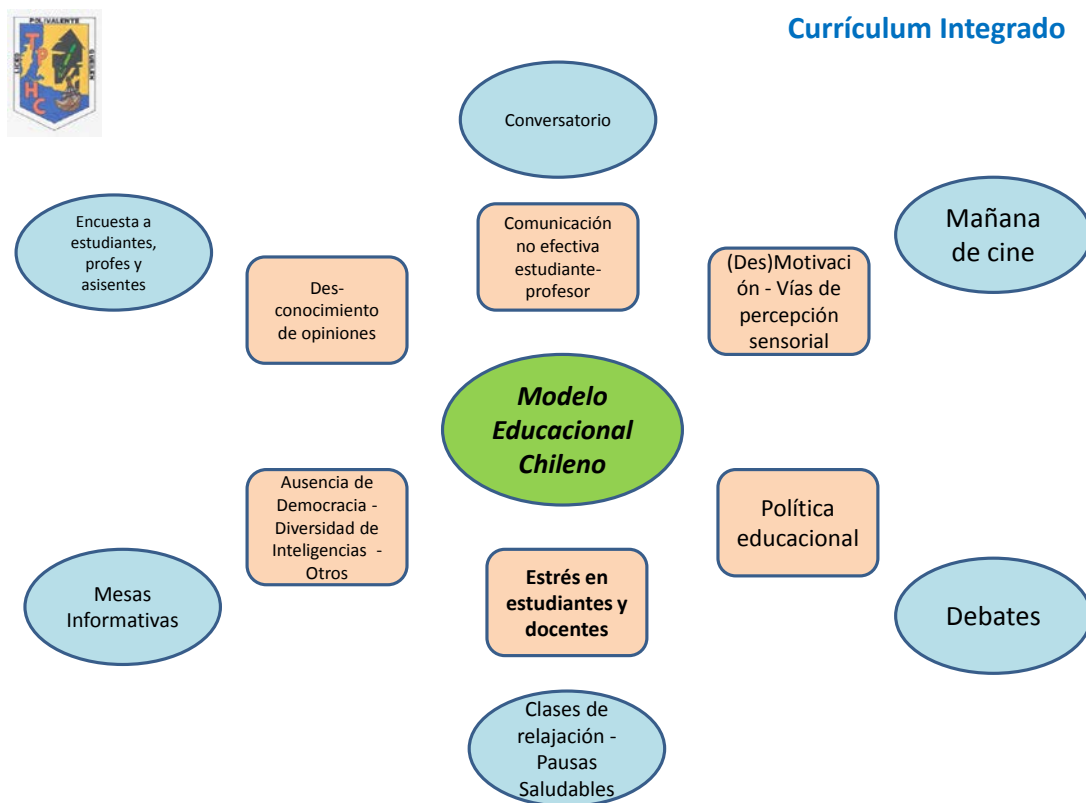
Durante el mes de noviembre me dediqué a preparar el proyecto que se había planificado para la segunda semana de diciembre, desde el lunes 4 al jueves 7. Para esto, primero enseñé a los estudiantes del CEDEAL (5 en total del 3ro Medio A) qué es el Currículum Integrado (Beane, 2005), sus características democráticas y propuestas pedagógicas que pueden abordar, por ejemplo, la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 2007). Les propuse a ellos que fuesen enseñando aspectos básicos a sus otros compañeros del mismo curso¹⁰. Luego, como segundo paso, me acerqué al curso en general para hacer una charla sobre el proyecto y así evaluar la opinión y disponibilidad de

¹⁰La experiencia de Currículum Integrado no se haría con todos los estudiantes del liceo, por ahora, en esta primera oportunidad sería solo con un curso.

ellos y ellas, dado que el periodo del año es complejo en evaluaciones y obtención de promedios. Esperaba que algunos estudiantes comprendieran y se mostraran más motivados que otros, y así fue. Decidimos seguir avanzando en miras al proyecto y comenzaron a tomar las primeras decisiones para construir el mapa conceptual que caracteriza al Currículum Integrado (Beane, 2005).

Para concepto matriz tenían los estudiantes tres temas: “Medio Ambiente”, “Modelo Educativo Chileno” y “Sexualidad y Drogas”. Escogieron el tema “Modelo Educativo Chileno” (Imagen 1). Así fue como además reflexionaron para reconocer qué problemáticas nacen de ese concepto matriz y qué actividades podríamos generar para poder aprender de ellas e idealmente proponer soluciones acordes a la realidad de ellos, del liceo y de su comunidad o territorio. Como establecimiento educacional estábamos avanzando hacia al desarrollo de la meta-cognición, de la empatía y de la responsabilidad social de sus estudiantes. Independiente de lo que sucediera durante la experiencia, ya nada podía evitar la aparición de aprendizajes críticos y propuestas político-educacionales. Como comunidad educativa nada podíamos perder, lo peor hubiese sido no abrimos a la posibilidad y no intentarlo. Y lo hicimos. Lo que resultó de este humilde primer proyecto de Currículum Integrado (Beane, 2005) en la historia del liceo, marcó un precedente y abrió las puertas a un 2018 con altas expectativas pedagógicas.

Imagen 1.



Mencionaré algunas experiencias y resultados asociados a dos actividades. Una es la *encuesta* aplicada a estudiantes, profesores y asistentes de la educación¹¹. La otra es *mesas informativas*. Ambas estaban conectadas. La primera actividad nace como medio para abordar la frágil comunicación que hay entre los distintos estamentos del liceo. La segunda nace como medio para abordar la ausencia de un currículum democrático que aborde la diversidad cognitiva y fomente el desarrollo de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 2007). Primero se trabajó en la segunda actividad, de mesas informativas. Se decidió la posibilidad de que se formaran pequeños grupos de 2 o 3 estudiantes como máximo (dado que en total son 16 y podía ausentarse alguno). Cada grupo constituido democráticamente, además, decidiría según la misma política un tema a estudiar y preparar para las mesas informativas. De esto surgieron los siguientes temas o categorías: 1. “Estrés en Estudiantes y Educadores”, 2. “Corporalidad y Deportes”, 3. “Drogas y Vicios”, 4. “Sexualidad”, 5. “Violencia en el Pololeo”, 6. “Depresión Adolescente”, y 7. “Modelo Educativo Chileno”. Cada grupo además prepararía 4 preguntas asociadas a su categoría para construir la encuesta.

Por ejemplo, para la “Categoría 1. Estrés en Estudiantes y Educadores”, una de las preguntas fue: “4. ¿Te gustaría se apliquen pausas saludables y metodologías de intervención para la reducción del estrés?”, con posibilidad de responder “Sí” o “No”. Obteniendo de un total de 24 participantes las siguientes respuestas: Sí, con un 95,8% (23); y No, con un 4,2% (1).

Para la “Categoría 2. Corporalidad y Deportes”, una de las preguntas fue: “1. En tu experiencia como estudiante: ¿se usa (o usó) el cuerpo y sus emociones como medio de aprendizaje?”, con posibilidad de responder: “Sí” o “No”. Obteniendo de un total de 24 participantes las siguientes respuestas: Sí, con un 41,7% (10); y No, con un 58,3% (14).

Para la “Categoría 6. Depresión Adolescente”, una de las preguntas fue: “4. ¿Crees que la activación corporal o el deporte ayuden a reducir el riesgo y el impacto de la depresión?”, con posibilidad de responder “Sí” o “No”. Obteniendo de un total de 24 participantes las siguientes respuestas: Sí, con un 91,7% (22); y No, con un 8,3% (2).

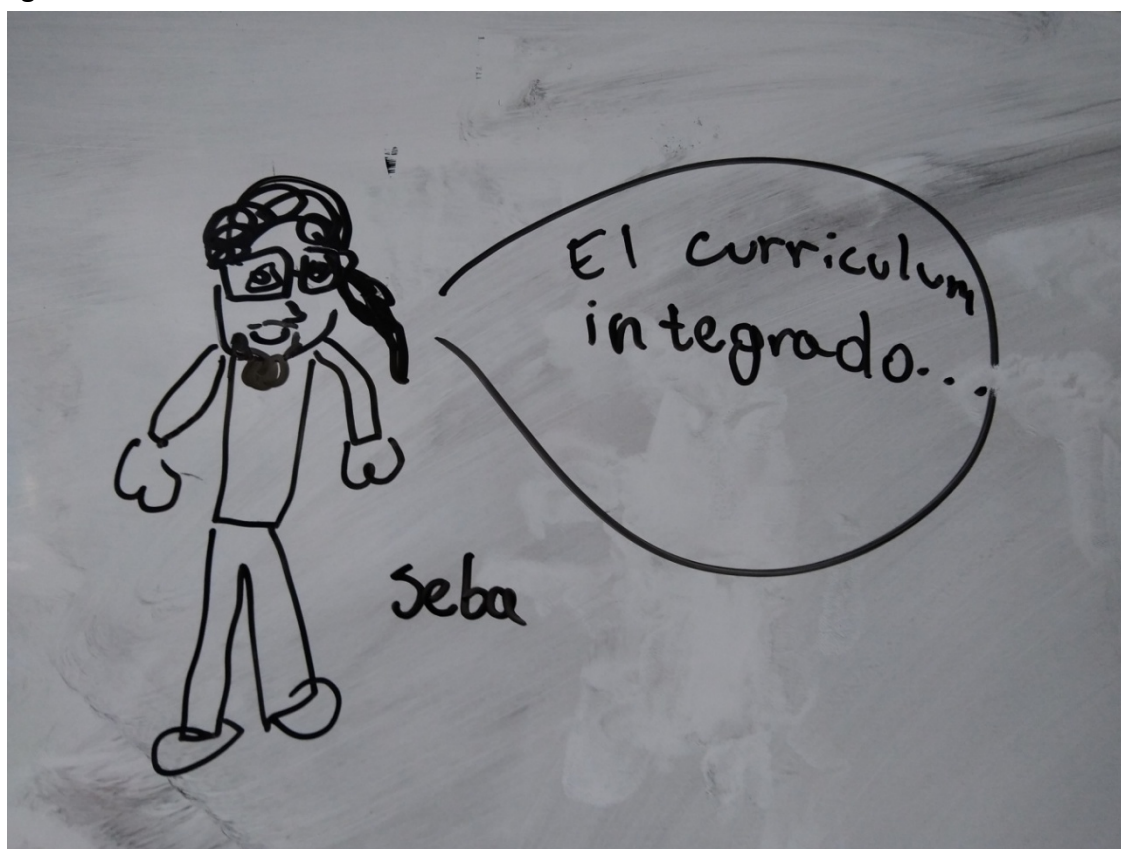
Como puede observarse en los párrafos anteriores, la encuesta en cada una de sus 7 categorías posee preguntas interconectadas, que se relacionan en algún punto con otra categoría. Los resultados obtenidos fueron utilizados por cada grupo de estudiantes para complementar con evidencias sus temas y mesas informativas, además de papelógrafos, fotografías, gráficos y otras encuestas. Por la premura del periodo del año en que este

¹¹ De la actividad “Encuesta Investigación Proyecto Escolar”, participó una población de 24 personas, todas de la comunidad liceana. Del total fueron 16 Estudiantes, 6 Profesores y 2 Asistentes de la Educación. Todos respondieron la encuesta de forma voluntaria y confidencial a través de computadores, en las dependencias del liceo. La Encuesta es un formulario digital de Google Drive, creada por los estudiantes de 3° Medio A, interviniendo yo únicamente en la corrección de algunos conceptos para mejor comprensión de las preguntas creadas por ellas y ellos.

proyecto fue llevado a cabo, su análisis será expuesto este presente año al comenzar el periodo escolar 2018, en marzo.

Quienes participaron en el proyecto se mostraron agradecidos y/o satisfechos. Además, obtuvieron experiencia y demostraron disposición para continuar con la iniciativa de Currículum Integrado (Beane, 2005), pues tras los resultados observados por ellos y en su opinión, se manifiesta una apertura hacia nuevas experiencias democráticas y creativas. Por mi parte, esta hermosa experiencia, ha sido uno de mis mayores logros como educador en lo que ha sido el año escolar 2017, consolidando un año lleno de aprendizajes y de enseñanzas como persona, como trabajador y como estudiante del Magíster en Educación. En Imagen 2, se puede apreciar un registro informal consistente en un dibujo que hizo en el pizarrón uno de los estudiantes de 3ro Medio A más motivados con el proyecto. Su contenido habla por sí mismo y es un recuerdo que conservaré siempre.

Imagen 2.



2.6. Evidencias de mis disposiciones y actos

Para poder contrastar mi interpretación de las experiencias transformacionales hasta aquí mencionadas con la opinión de la comunidad educativa del liceo (profesores regulares y con jefatura), apliqué un instrumento de medición. El instrumento consiste en una encuesta creada a través de un Formulario Digital desde la plataforma web de Google Drive. Para su validez y confiabilidad solicité a la Jefe de Unidad Técnica Pedagógica del liceo revisión y edición (en caso de ser necesario) del instrumento y, además, le solicité enviarla por correo electrónico a los respectivos profesores con un mensaje introductorio y explicativo, solicitando veracidad. Al momento de la presentación de la encuesta, la Jefe de UTP mencionó a los profesores que participarían de ella que esta cumpliría con dos objetivos. Primero, como un insumo para el liceo, y segundo, como un insumo para el Magíster en Educación. Desde un comienzo solicité esto se transparentara, y posteriormente solicité a los profesores la mayor discreción posible en sus respuestas.

La encuesta posee 6 ítems diferentes, algunos con preguntas que permiten responder con calificación del 1,0 al 7,0; para responder con alternativas; y para responder u opinar abiertamente. Los profesores encuestados son 12 en total, 10 de ellos poseen jefatura y los dos profesores restantes trabajan en aula regularmente. El total de ellos posee conocimiento sobre los estudiantes derivados para orientación psicológica clínica y educacional, y sobre su respectiva evolución (o no). Los 10 profesores que poseen jefatura, además, poseen una experiencia directa con respecto a los talleres aplicados a estudiantes y apoderados. También 6 profesores de los 12, con y sin jefatura, tuvieron experiencia directa con los estudiantes de 3ro Medio A en el contexto del proyecto Currículum Integrado (Beane, 2005). Ellos representan la comunidad educativa encuestada y a través de sus respuestas voluntarias y confidenciales, es que expongo en este apartado (2.6.1.) algunos de los resultados en pertinencia el *Capítulo 2* del Informe Final.

2.6.1. Encuesta y Resultados por Ítem de Interés

2.6.1.1. Nombre de la encuesta y presentación:

“Liderazgo, Acción y Resultados: Psicólogo Liceo Polivalente de Queilen”.

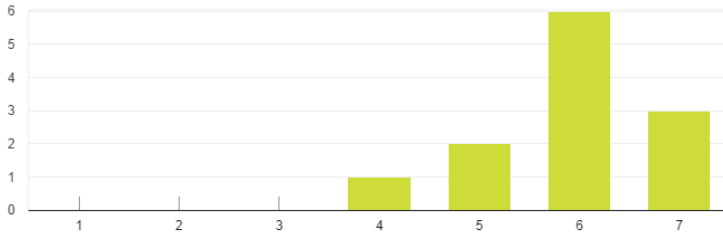
Estimadas y estimados profesores, les extiendo este formulario que busca medir mis funciones como profesional en el Liceo, con el objetivo de poder tener evidencias sobre lo que ha sido mi paso por el establecimiento y, también, con el objetivo de poder mejorar como persona y como profesional. Este formulario es privado y confidencial, por lo que ustedes no estarán expuestos en ningún momento. El uso de la información será exclusivo para el Liceo Polivalente de Queilen y para mi Tesis de Magíster en Educación. Solicito a ustedes responder con confianza y honestidad. ¡Muchas gracias!”.

2.6.1.2. Ítems de la encuesta, preguntas y resultados:

“Ítem 1. Orientaciones Psicológicas”.

En miras al mejoramiento del ánimo, rendimiento o conducta: ¿Cuán funcionales han sido las intervenciones realizadas a los estudiantes?

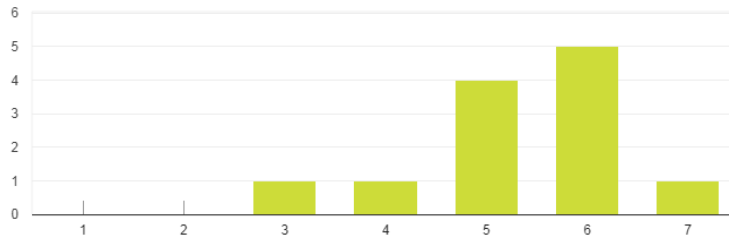
12 respuestas



En pertinencia a la funcionalidad de las intervenciones realizadas a los estudiantes, del total de profesores encuestados (12): un 8,3% (1) me califica con nota 4,0. Un 16,7% (2) me califica con nota 5,0. **Un 50% (6) me califica con nota 6,0.** Y un 25% (3) me califica con nota 7,0.

En articulación con la comunidad: ¿Fue suficiente y efectiva la atención de apoderados(as)?

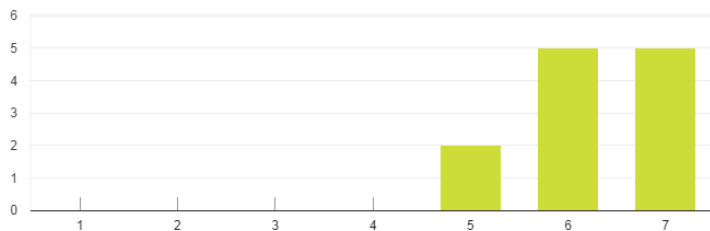
12 respuestas



En pertinencia a la articulación con apoderados, del total de profesores encuestados (12): un 8,3% (1) me califica con nota 3,0. Un 8,3% (1) me califica con nota 4,0. Un 33,3% (4) me califica con nota 5,0. **Un 41,7% me califica con nota 6,0.** Y un 8,3% (1) me califica con nota 7,0.

En intercambio de información y planificación: ¿Cómo calificas la reciprocidad entre Profesor(a) y Psicólogo?

12 respuestas

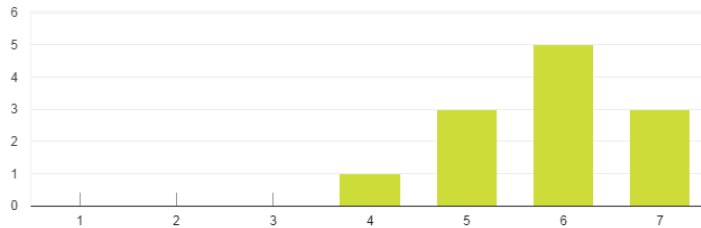


En pertinencia al intercambio de información y planificación con profesores, del total de encuestados (12): un 16,7% (2) me califica con nota 5,0. **Un 41,7% (5) me califica con nota 6,0.** Y un 41,7% (5) me califica con nota 7,0.

“Ítem 2. Talleres Estudiantes”.

En pertinencia a las necesidades de los estudiantes: ¿Cómo calificas los talleres?

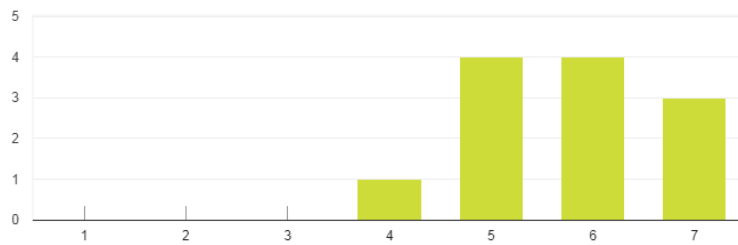
12 respuestas



En pertinencia a las necesidades de los estudiantes, del total de profesores encuestados (12) un 8,3% (1) me califica con nota 4,0. Un 25% (3) me califica con nota 5,0. **Un 41,7% (5) me con nota 6,0.** Y un 25% (3) con nota 7,0.

En contenido: ¿Cómo calificas los talleres?

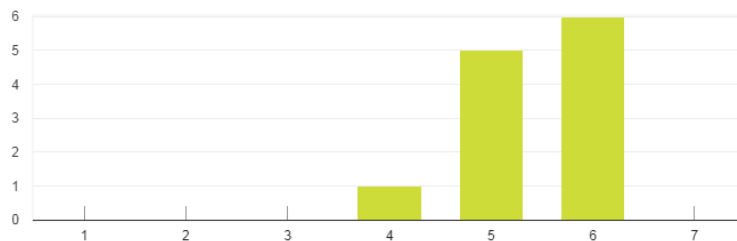
12 respuestas



En contenido, del total de profesores encuestados (12), un 8,3% (1) me califica con nota 4,0. **Un 33,3% (4) me califica con nota 5,0. Un 33,3% (4) me califica con nota 6,0.** Y un 25% (3) me califica con nota 7,0.

En resultados y progreso: ¿Cómo calificas los talleres?

12 respuestas

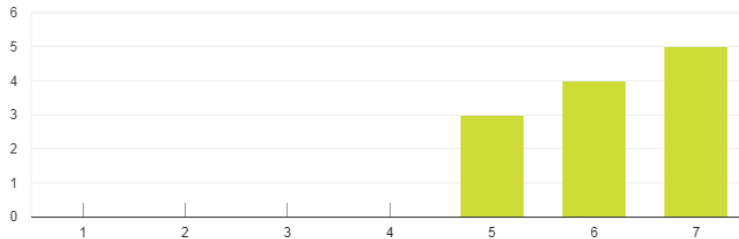


En resultados y progreso, del total de profesores encuestados (12), un 8,3% (1) me califica con nota 4,0. Un 41,7% (5) me califica con nota 5,0. **Un 50% (6) me califica con nota 6,0.**

“Ítem III: Talleres Apoderados”.

En pertinencia a las necesidades de los apoderados(as): ¿Cómo calificas los talleres?

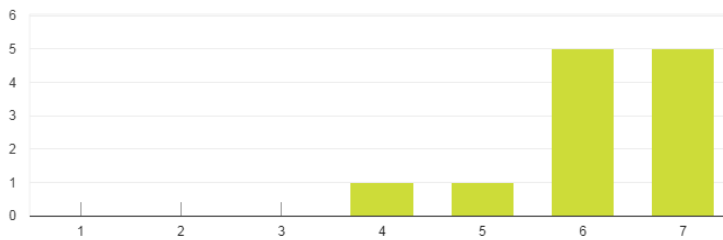
12 respuestas



Del total de profesores encuestados (12), un 25% (3) me califica con nota 5,0. Un 33,3% (4) me califica con nota 6,0. **Y un 41,7% (5) me califica con nota 7,0.**

En contenido: ¿cómo calificas los talleres?

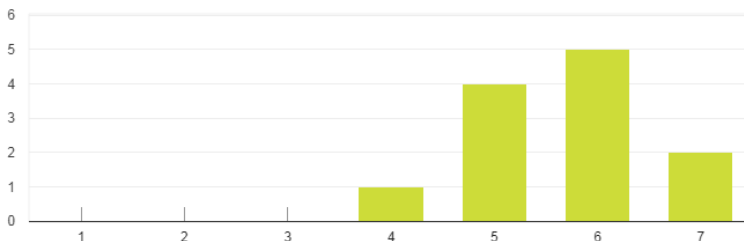
12 respuestas



Del total de profesores encuestados (12), un 8,3% (1) me califica con nota 4,0. Un 8,3% (1) me califica con nota 5,0. **Un 41,7% (5) me califica con nota 6,0. Y un 41,7% (5) me califica con nota 7,0.**

En resultados y progreso: ¿cómo calificas los talleres?

12 respuestas

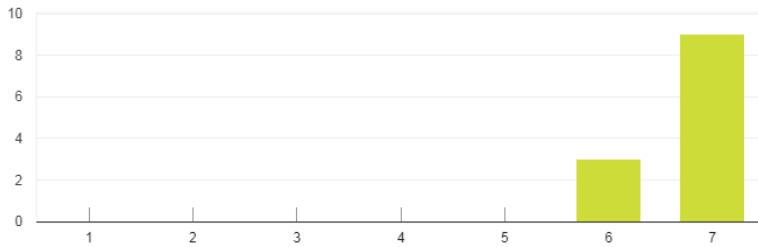


Del total de profesores encuestados (12), un 8,3% (1) me califica con nota 4,0. Un 33,3% (4) me califica con nota 5,0. **Un 41,7% (5) me califica con nota 6,0.** Y un 16,7% (2) me califica con nota 7,0.

“Ítem IV: Ánimo, Disposición y Actos de Habla”.

En miras a lo que ha sido la colaboración: ¿Cómo calificas el ánimo, la disposición y los actos de habla del Psicólogo?

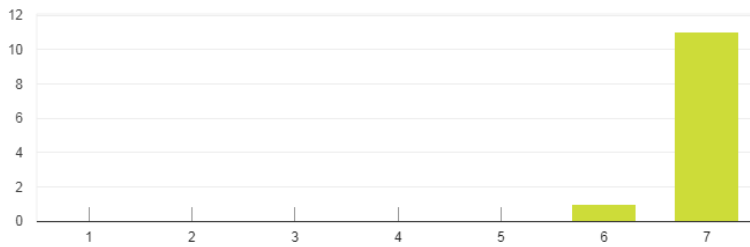
12 respuestas



Del total de profesores encuestados (12), un 25% (3) me califica con nota 6,0 y **un 75% me califica con nota 7,0.**

¿El Psicólogo ha sido un aporte profesional a las necesidades psico-educativas de estudiantes y a las necesidades técnicas del Liceo?

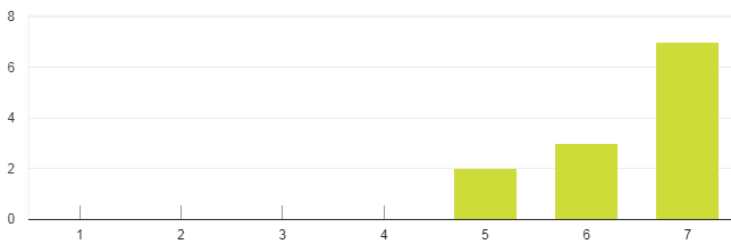
12 respuestas



Del total de profesores encuestados (12), un 8,3% (1) me califica con nota 6,0 y **un 91,7% (11) me califica con nota 7,0.**

Auto-evaluación para Profesores(as): ¿Cómo calificas tú ánimo, disposición y actos de habla con el Psicólogo?

12 respuestas

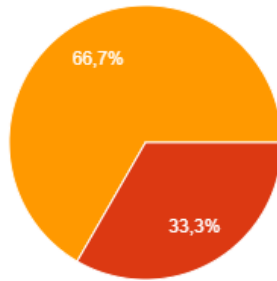


En la auto-evaluación para profesores, del total de encuestados (12), un 16,7% (2) se califica a sí mismo con nota 5,0. Un 25% (3) se califica a sí mismo con nota 6,0. Y **un 58,3% (7) se califica a sí mismo con nota 7,0.**

“Ítem V: Proyecto Escolar Currículum Integrado”.

Quando se planteó la idea y el proyecto de Currículum Integrado, ¿qué te pareció?

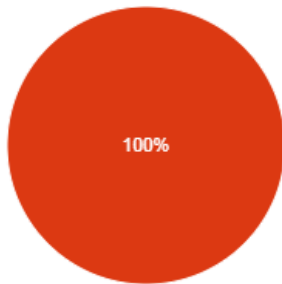
12 respuestas



- No me pareció bien, las cosas en el Liceo están bien tal como están.
- No lo sé. Es una oportunidad para experimentar, aunque hay que esperar a conocer más sobre Currículum Integrado y sobre sus resultados en estudiantes.
- Me pareció muy bien, porque puede ayudarnos a mejorar nuestro rol como docentes y la relación con nuestros estudiantes.

Como profesor(a), en caso de haber estado presente durante el proyecto con los estudiantes del 3° Medio A, ¿cómo...o, disposición y capacidad de acción?

6 respuestas

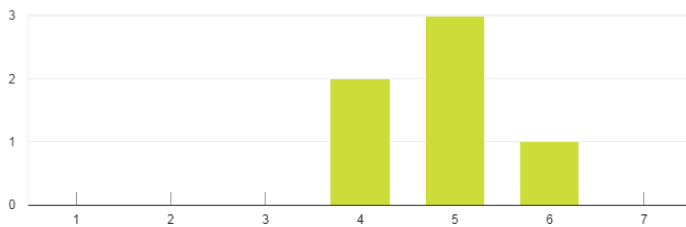


- Nunca mostraron tales capacidades.
- En ocasiones, mostraban tales capacidades.
- Siempre mostraron pro-actividad y liderazgo.

(*¿Cómo observaste su ánimo, disposición y capacidad de acción?)

Como profesor(a), en caso de haber estado presente durante el proyecto con los estudiantes del 3° Medio A, ¿co...acidad de acción y trabajo en equipo?

6 respuestas



De los 6 profesores que evaluaron la participación de los estudiantes a través de la pregunta *¿con qué nota evaluarías su ánimo, disposición, capacidad de acción y trabajo en equipo?*, un 33,3% (2) los calificó con nota 4,0; **un 50% (3) los calificó con nota 5,0**; y un 16,7% (1) los calificó con nota 6,0.

“Ítem VI: Opinión y Propuestas”.

1. ¿Cómo mejorarías el trabajo colaborativo con el Psicólogo? Propuestas profesores(as):

1. *“tener instancias formales para compartir ideas.”*
2. *“Cuando se pesquize algún alumno o alumna con problemas de aprendizaje dar herramientas de como enfrentarlos ante una evaluación, y cual se recomienda.”*
3. *“Considerando una reunión semanal o mensual (instancias formales), donde exista la instancia de dialogo y análisis del trabajo realizado con los estudiantes por curso (fundamentalmente con el profesor jefe).”*
4. *“mas tiempo efectivo para compartir experiencias entre docente y psicólogo.”*
5. *“más reuniones tecnicas entre los profesores jefes y el sicólogo”.*
6. *“Tener reuniones con los profesores jefes, en cuanto a los alumnos que están siendo atendidos, para tener información mensual del estado del alumno.”*
7. *“Con mayor cantidad de reuniones específicas para mejorar el seguimiento y sus resultados”.*
8. *“Para mejorar el trabajo colaborativo seria bueno coordinar un horario exclusivo de entrevista entre el profesor jefe y psicólogo, para poder hacer un seguimiento personalizado del avance del estudiante.”*
9. *“Yo propongo un trabajo colaborativo más estructurado con cada uno de los estamentos del liceo, como por ejemplo el trabajo con los docentes. Se considera también que el trabajo mejoraría si se dispusiera de más tiempo para éste, por ejemplo el trabajo con los docentes en una instancia aparte del Consejo Técnico.”*
10. *“mayor retroalimentacion hacia los profesores sobre las características de los alumnos tratados para mejorar intervencion conjunta con ellos.”*
11. *“teniendo una reunión mensual con profesores jefes de cada nivel.”*
12. *“quizás otorgando tiempo en que el profesor pueda conversar con profundidad con el especialista con horarios definidos”.*

Síntesis personal de propuestas: mejorar intercambio de información técnica entre profesor(a) y psicólogo, en el caso de estudiantes derivados y por motivos especiales del curso en general; establecer espacios y horarios formales (distintos de consejo técnico) de comunicación, para el intercambio de ideas, opiniones y planificaciones (con respecto a los casos antes mencionados), de forma más personalizada con profesor(a) jefe, con profesores(as) de nivel y con otros en caso de ser necesario.

2. ¿Cómo mejorarías y/o qué contenidos propondrías para los talleres con estudiantes? Propuestas profesores(as):

1. *“enseñar a aprender y motivar para la vida.”*
2. *“Las temáticas son buenas pero hay que comenzar con dinámicas de activación para lograr captar la atención de los alumnos. También se puede trabajar con temas de formación ciudadana, como responsabilidad penal adolescente, etc.”*
3. *“Contenidos para talleres: - ¿Cómo aprender? – Expectativas futuras – Motivación (Ej: ejemplificar realidades de gente de igual característica sociocultural que logró objetivos de vida). (contextualizar los temas más útiles a la realidad de nuestros estudiantes, según los análisis en consejos técnicos).*
4. *“mas intervenciones en tiempo en el curso”.*
5. *“ser más interactivos, más trabajo grupal, menos dirigidos. Sexualidad responsable. Comunicación familiar.”*
6. *“Creo que los talleres deben ser personalizados y los temas deben ser iguales pero acordes a los niveles. Los temas pueden ser: sexualidad, violencia en el pololeo, confianza con los padres, expectativas, etc.”*
7. *“Sexualidad abierta, comunicación con los padres, comunicación con los docentes, su rol como parte de la sociedad.”*
8. *“se pueden realizar talleres que fortalezcan el trabajo en equipo, autoestima y cuidado personal y hábitos de estudio.”*
9. *“Ampliaría la lista de contenidos temáticos y seleccionaría los más relevantes e importantes para ellos para desarrollarlos integrados a las asignaturas, realizando un trabajo integrador e interdisciplinario entre sectores. Lo anterior permitiría el desarrollo de habilidades de los estudiantes. Por ejemplo, se podría tratar el tema del aborto y la legislación vigente, realizando talleres en las distintas asignaturas, lo que permita hacer exposiciones o plenarias de intercambio de conocimiento, ideas, puntos de vista, o igualmente debates.”*
10. *contenido de talleres: - incluir más dinámicas al inicio de los talleres. – normas para trabajar en equipo/ aprendizaje cooperativo –taller sobre prevención de drogas y alcohol. –taller de confianza personal y logro de objetivos”.*
11. *“contenido: soluciones practicas a problemas existenciales y cotidianos típicos de la edad... mejorar; tiempos de intervención del psicólogo y alumnos, que el protagonista sea el alumno y el psicólogo un guiador, integrando actividades practico-dinámicas (aprendizaje por descubrimiento)”.*
12. *“los talleres están bien solo falta mas participación por parte de los alumnos, que el lenguaje sea contextualizado a la realidad de los alumnos y sintetizar información haciendo mas participativa la actividad. Propondría talleres para orientar a los alumnos vocacionalmente, talleres sobre las consecuencias de drogas y alcohol, enfermedades de transmisión sexual, lo difícil y como enfrentar la adolescencia.”*

Síntesis personal de propuestas: motivación; cómo aprender; conflictos de la edad adolescente y soluciones; mayor protagonismo de estudiantes y actividades grupales”.

3. ¿Cómo mejorarías y/o qué contenidos propondrías para los talleres con apoderados(as)? Propuestas profesores(as):

1. *“conocer el rol de padre y apoyo constante a a los alumnos en la parte emocional y valorica.”*
2. *“Reforzar la comunicación efectiva, sobretodo cuando los apoderados creen que escuchan a sus hijos pero no lo hacen, sino que muestran un maltrato por desinterés.”*
3. *“Contenidos para talleres: - El conocimiento de rol de los padres. - Importancia del apoyo en la formación académica y valorica. - ¿Cómo los padres pueden apoyar al liceo?”.*
4. *“responsabilidad de los padres en su proceso de estudios.”*
5. *“proyectar a sus hijos en estudios superiores. beneficios del Estado para los estudiantes. Lo positivo que sus hijos sigan estudiando”.*
6. *“Los talleres no debiesen ser durante las reuniones de apoderados, si se cita que sea para reunión o taller, más seguidas y personalizadas, por cada curso. Los temas deben ser analizados con los profesores jefes, que son quienes conocen a los apoderados y sus necesidades.”*
7. *“Responsabilidad paternal, comunicación con los hijos en temas como sexualidad, y acompañamiento.”*
8. *“para los apoderados se puede seguir fortaleciendo la comunicación en familia, realizando talleres en conjunto con los alumnos.”*
9. *“Sugiero talleres de apoyo de conocimiento, orientación y motivación para que los apoderados se hagan concientes de su rol como padres y apoderados en la educación de sus hijos”.*
10. *“- pautas de crianza para padres de adolescentes - prevención de drogas y alcohol.”*
11. *“contenido; rol y aporte como padre y apoderado en el liceo. rol como padre en la educación del alumno.”*
12. *“estuvieron muy bien. ojala que sean talleres para que orienten como enfrentar la adolescencia de su hijo o hija, comunicación entre padres e hijos.”*

Síntesis personal de propuestas: comunicación efectiva y relación afectiva entre tutores legales y estudiantes. Orientación para que tutores legales sepan cómo acompañar, guiar y motivar correctamente los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Que apoderados comprendan y sean responsables de su rol como estamento en el Liceo.

2.6.2. Auto-Evaluación y Tablas de Resumen de Acciones

En este apartado expondré resúmenes de lo que han sido, para mí, algunos de los hitos más importantes experimentados en el transcurso del año escolar 2017, en el contexto del *Relato Transformacional* hasta ahora expresado en este *Informe Final* de Magíster en Educación. En este sentido, expondré brevemente *resultados internos* que desde mi interpretación de la realidad (Echeverría, 1994) es importante destacar.

Dentro de los aprendizajes más importantes que he logrado desarrollar y hacer conscientes, está la planificación estratégica, como un acto de reflexión-acción que, a través de la *presencia plena/consciencia abierta* (Varela, 1992) me ha permitido mejorar mis procesos meta-cognitivos y mi *liderazgo transformacional*. Expongo resúmenes de mis aprendizajes como *Eterno Aprendiz* (Tabla 1), de mis *Acciones como Líder* (Tabla 2) y de mis proyecciones como *Soñador Empedernido* (Tabla 3):

Tabla 1
Eterno Aprendiz

Mis Aprendizajes
Capítulo 1
<i>Aprendizajes de Tercer Orden</i> (Echeverría, 1994): <ul style="list-style-type: none">-La meta-cognición es fundamental para <i>ser</i> un humano compasivo y empático.-Observación contemplativa para el devenir de las experiencias internas y externas.-Enfocar la atención cognitiva en las acciones y reacciones de mí cuerpo, emociones y lenguaje (Echeverría, 1994), como ecología de habitar en la cultura y la naturaleza (Maturana y Dávila, 2008).-Las sensaciones provenientes del silencio pueden enseñarme más que un argumento intelectual razonado.-Mi <i>ser</i> (Wolk, 2009) en plenitud es capaz de habitar distinciones que me encaminan hacia la evolución junto con el ambiente (Maturana y Varela, 1998).
Capítulo 2
<i>Estrategias de abordaje desde el Aprendizaje Transformacional para el quiebre en la transparencia en los integrantes de una comunidad educativa:</i> <ul style="list-style-type: none">-Observarnos-descubrirnos y reconocernos-aceptarnos, para sentir y escuchar respetuosa y activamente (Echeverría, 1994).-Adaptarnos al ecosistema humano que habitamos y aceptar nuestras transparencias y quiebres como parte de los procesos cognitivos en la experiencia humana.-Disponer nuestros actos con quienes deseen participar de un nuevo proyecto educacional, y también con quienes no lo desean. Sin forzar ni imponer ideales y acciones.-Planificar junto con estos actores y agentes de cambio los primeros pasos y progresos del proyecto colectivo.-Abrirnos a la posibilidad de experimentar lo inesperado, tanto como lo planificado.

Tabla 2
Liderazgo Transformacional

Mis Acciones
Organización y Articulación con la Comunidad
-Reconocimiento de mis errores y superación de los mismos. -Mejoras en mi observación, ánimo, disposición y actos de habla (Echeverría, 1994). -Buena organización, articulación y proyección con Estudiantes. -Buena comunicación y proyección con Apoderados. -Mejoras en mi relación con la Comunidad Educativa y Dirección del liceo (Maturana y Dávila, 2008). -Articulación con organizaciones sociales y ambientales del territorio (CECPAN, CESCH).
Actividades Educativas Concretas
-Proposición y concreción de talleres regulares para Estudiantes. -Proposición y concreción de talleres regulares para Apoderados. -Proposición y concreción de Proyecto Escolar “Currículum Integrado” (Beane, 2005).

Tabla 3
Soñador Empedernido

Mis Proyecciones
Meta-cognición, auto-crítica y aspectos propios a mejorar
-Contemplar; y observarme desde un punto neutral, motivacional y crítico. -Mejorar mis actos de habla y disposiciones corporales. -Mejorar mi claridad hacia objetivos propios y colectivos. -Seguir estudiando-me y aprendiendo de todas las fuentes de conocimiento posibles. -Aceptar que no puedo saberlo todo, todo el tiempo.
Meta-cognición, auto-crítica y aspectos a mejorar en mi comunidad educativa
-Asumir una responsabilidad aun mayor en la creación y ejecución de un proyecto escolar democrático (que no altere violentamente lo establecido y según lo expuesto en <i>Tabla 1</i>). -Orientar el apoyo colectivo y la colaboración mutua para la realización de tal proyecto, en quienes manifiesten interés voluntario. -Organización y articulación entre Estudiantes, Asistentes, Apoderados, Profesores y Vecinos, como actores principales de la comunidad y el territorio que deseamos construir. -Disminuir el impacto de la ceguera cognitiva, y de silencio, existente hacia los altos índices de violencia, normalizados en la cultura <i>queilina</i> .

Capítulo 3: Conclusiones Finales

A través de la meta-cognición y de la contemplación he comprendido que los mecanismos evasivos que confrontan el cambio (Fromm, 1977) y en ocasiones brotan por el quiebre en la transparencia (Echeverría, 1994), pueden ser evidencia de una gran oportunidad para un *aprendizaje transformacional* (Wolk, 2009) en un contexto social. El aprender a interpretar de este modo las transparencias, miedos, quiebres y recurrencias (incluyendo las mías), me ha permitido orientar mi motivación y mi ánimo hacia la práctica del liderazgo transformacional, como una acción colectiva donde todas y todos somos protagonistas.

He comprendido que, cuando la meta-cognición no se encuentra activa en mi observación de la realidad, y en cambio habito una transparencia juiciosa mentalmente y ruidosa verbalmente, me acoge una interpretación *no-ecológica* del mundo y, sin darme cuenta, desde la ansiedad e impulsividad, deseo que todos apuntemos hacia el mismo objetivo que yo propongo, el cual pudiendo ser positivo, oculta un fondo negativo. Por ejemplo, jerarquías y totalitarismos, justamente aquello que intento deconstruir en mí, en otros, en contextos sociales y, hoy en día, en la comunidad educativa de la cual formo parte.

Aprendí que esto fue, entre otras variables, lo que me condujo al conflicto con el director del liceo. Si mi meta-cognición es débil, ideales positivos y de colaboración mutua pueden ocultar impaciencia y una errónea forma de habitar mi cuerpo y el mundo (Maturana y Dávila, 2008), lo que puede conducirme hacia la angustia y la frustración como estados mentales antagonistas con respecto a lo que quiero lograr. Sin haber primero auto-observación, auto-crítica o aprendizaje transformacional propio, afirmo: *“no hay liderazgo transformador”*.

Tras el quiebre en mi transparencia (Echeverría, 1994) a comienzos del año escolar 2017, pude comprender que mi observación, ánimo, disposiciones y actos de habla no eran los correctos para ese contexto, al menos no para alguien que llegaba a un nuevo ambiente y que no conocía las costumbres sociales y normas culturales del lugar (liceo). Hoy comprendo, tanto para mí como para otros, la importancia de cuidarnos de interpretaciones y discursos absolutistas de la realidad. En mí y en nuestra forma de sentir y de pensar hay patrones culturales que hemos heredado históricamente del mundo occidental, los cuales pueden dominar nuestros procesos afectivos y cognitivos cuando la meta-cognición se encuentra dormida en la transparencia (Echeverría, 1994). He aprendido que no puedo ejercer el liderazgo transformacional si mi meta-cognición está inactiva. No puedo desarrollar aprendizajes transformacionales si replico los patrones culturales que deseo deconstruir. Hoy para mí no es líder quien moviliza desde la individualidad y los enemigos del aprendizaje. No puedo generar cambios, si no soy yo el primero en cambiar. Por tanto, declaro: *“mis observaciones y planificaciones estratégicas desde aquí en adelante, irán acompañadas de meta-cognición y de colaboración mutua”*.

Hoy siento que logro comprender con mayor facilidad muchos de los procesos emocionales y racionales que en mi interior se gestan, producen y conducen a experiencias nuevas. Años atrás no tenía esta capacidad de meta-observación. Esto es algo que se ha venido desarrollando con el pasar de los años, durante las últimas etapas de mi vida y recientemente reforzada por la ontología y la epistemología del Magíster en Educación, especialmente por la estrategia de acompañamiento docente e intercambio de saberes con mis compañeros de grupo, como también con el curso en general. El estado mental y físico en el que hoy me encuentro presente me ha permitido adaptarme a mí mismo, según mi propio estándar de validación, según mi propia visión de cultura y sociedad (Gudynas y Evia, 1991). *Sentirme humano* es el mayor logro que durante este proceso he obtenido. Sentirme vivo y sentirme muerto. Sentirme, simplemente. Sin grandes argumentos ni reflexiones, sino más bien como un ser meditativo y contemplativo (Varela, 1992). Aunque pueda tener miedo, enfadarme o estar triste, acudo a la templanza como base estructural y pilar en este estudio experimental donde yo soy protagonista, hipótesis, investigación, ensayo y error.

Para mí la meta-cognición es axioma de la Distinción del Eterno Aprendiz, capaz de dar vida a aquello que parece inanimado, y capaz de hacer de mi cuerpo y emociones un templo de saber. Me dota de experiencias infinitas. Según mi percepción, la meta-cognición conjuga el mundo interno con el mundo externo, invitándome a comprender que somos uno solo. La presencia plena/consciencia abierta (Varela, 1992), me permite habitar el mundo en reciprocidad con la cultura humana y con la naturaleza (Maturana y Dávila, 2008). El aprendizaje transformacional (Wolk, 2009) es para mí ese modo de habitar. Es colaboración mutua entre el Cosmos y mi Ser. Es la circunstancia en que el equilibrio, entre las distintas fuerzas de la naturaleza, me empodera de sabiduría. Son la meta-cognición y el aprendizaje transformacional, en todo lo que implican ontológicamente, aquello que activa el fuego de mi *espíritu*. Un pequeño momento en que nada existe y todo existe, al mismo tiempo. Un espacio donde la oscuridad y la luz se abrazan. Hoy, parte de mi filosofía considera que la meta-cognición y el aprendizaje transformacional, pueden burlar los estados de la materia.

En mi convicción política, que apunta hacia un cambio *biopsicosocial* en nuestra forma de sentir, pensar, actuar e interactuar, la meta-cognición y el aprendizaje transformacional (Wolk, 2009) poseen un protagonismo importante. He aprendido durante el transcurso de mi vida, sobre todo en los últimos años y en el último tiempo, que para transformar la realidad económica, social y cultural que vivimos, es fundamental alcanzar un estado de percepción contemplativo capaz de evidenciar cómo habitamos nuestro cuerpo, nuestras emociones, nuestro lenguaje, nuestro mundo y el mundo de otros. A través de mi interpretación de la realidad, he aprendido que la fuerza política es más bien una fuerza espiritual, potencialmente co-creadora, determinada por los niveles de compasión y de empatía psicosocial que mutuamente podamos desarrollar, así como determinada por el nivel de conflicto psicosocial en el que nos encontremos. Aunque, como planteo en el párrafo anterior, en mi interpretación, la meta-cognición y el aprendizaje transformacional pueden burlar los estados de la materia. Por tanto, es esta

experiencia ontológica una forma, entre muchas, de aproximarnos hacia un verdadero cambio sociocultural, porque nos permite crear colectividad desde la *autopoiesis* (Maturana y Varela, 1998) personal. Quiero decir, la movilización social es importante y genera resultados valiosos, aunque no es *el* medio para transformar la cultura. Con lo anterior, no quiero negar ni reducir la existencia del mundo externo y sus acontecimientos históricos, porque esto significaría negarme a mí también.

Si habito únicamente *en* el lenguaje, ignorando mi cuerpo y mis emociones (Echeverría, 1994), en el contexto de una cultura occidental, puedo caer en la confusión de que las transformaciones políticas, la dignidad social y el cuidado de la naturaleza *dependen* exclusivamente de grandes masas sociales o variables externas a mí. Hoy veo aquello como una *transparencia* que vuelve incapaz mi espíritu político, a efecto de la heredada, aprendida y normalizada invalidación de nuestra autonomía. Cuando habito únicamente *en* el lenguaje y desde ahí interpreto la realidad, emerge esta confusión: “el *individuo* transforma al colectivo, y el *colectivo* transforma al individuo”. Cuestión que en la conjugación consciente de cuerpo, emoción y lenguaje, no me parece posible. Para mí, la transformación *es* con o sin individuos y colectivos. El cambio o transformación *es* permanente, como manifestación de la naturaleza universal, en tanto, átomos, moléculas, células y cuerpos biológicos, entre otros, se rigen por esta ley (Maturana y Varela, 1998). Así también es regido nuestro *núcleo* o nuestro *ser* durante el aprendizaje transformacional (Wolk, 2009).

Disposiciones y transparencias occidentales, cual antropocentrismo, racionalmente nos confunden y nos encaminan hacia la *auto-atribución* de las transformaciones en espacios sociales. Juicios totalitarios y/o jerárquicos en la percepción de la realidad nos conducen a creer que somos *creadores* de ese cambio. Aunque desde mi perspectiva, idealmente ecológica, considero somos *intérpretes* de la constante transformación universal y que el rol que cumplimos (o no), consiste en accionar o redirigir a través de la contemplación el constante cambio universal *en* nosotros y *en* otros, hacia la deconstrucción de una cultura materialista que ha cosificado la existencia y externalizado el espíritu político, del ser humano. El estudio y la práctica de la meta-cognición (Varela, 1991) y el aprendizaje transformacional (Wolk, 2009), pueden conducirnos hacia la contemplación activa. El estudio y la práctica de la presencia plena/consciencia abierta (Varela, 1992), también pueden conducirnos hacia un estado de contemplación activo, capaz de accionar u orientar transformaciones en los espacios donde nos desenvolvemos.

Hoy veo con paciencia y con humildad las posibilidades transformacionales de los espacios donde me desenvuelvo. Ya no interpreto el espacio (externo) como objeto, sino que me veo a mí junto a ese espacio, pues en consciencia soy yo quien lo significa. Y si soy yo quien lo significa desde la consciencia, entonces, primero, por ley de cambio universal y, segundo, por contemplación activa, ese espacio que habito, temprano o tarde estará destinado a transformarse positivamente desde su núcleo...

¡Gracias por tanto!

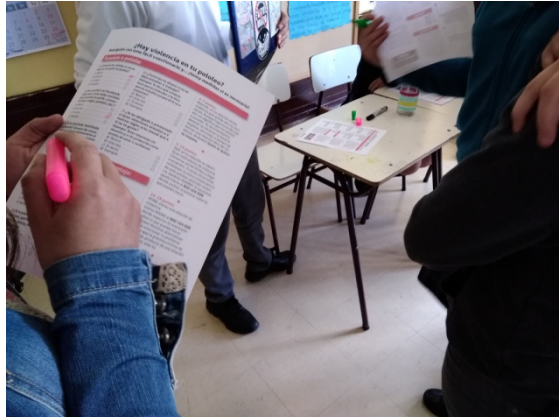
Bibliografía

- ABRAHAM, M.** (2004). *El currículum escolar: problemáticas y perspectivas teóricas*. Documento de trabajo. Magíster en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- BEANE, J.** (2005). *La integración del currículum*. Ediciones Morata. Madrid, España.
- BECK, D. & COWAN, C.** (1996). *Dinámica espiral*. Documento de Trabajo. Magíster en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F.** (1997): *Rizoma*. (Introducción). Documento de Trabajo. Magíster en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- ECHEVERRÍA, R.** (1994). *Ontología del Lenguaje*. Editorial Dolmen. Santiago de Chile.
- ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA NACIONAL (CASEN).** (2015). Ministerio de Desarrollo Social. Subsecretaría de Evaluación Social. 22 de Septiembre del 2016. Recuperada en: <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/>
- FROMM, E.** (1977). *El miedo a la libertad*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- GUDYNAS, E.** (2004). *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible*. Ed. CLAES, Montevideo, Uruguay.
- GUDYNAS, E. y EVIA, G.** (1991). *La praxis por la vida. Introducción a las metodologías de la Ecología Social*. CIPFE – CLAES – NORDAN. Montevideo. Uruguay.
- MATURANA, H. y DÁVILA, X.** (2008). *Habitar Humano. En seis ensayos de biología cultural*. Ediciones JC Sáez. Santiago, Chile.
- MATURANA, H. y VARELA, F.** (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Editorial Universitaria. Santiago, Chile.
- MORIN, E.** (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). París, Francia.
- MORIN, E.** (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- NARANJO, C.** (2013). *La revolución que esperábamos*. Editorial La llave. España.
- NOBORU, K.** (2003). Documental: *Pensando en los demás*. Material de Trabajo. Magíster en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile. Recuperado en: <http://www.youtube.com/watch?v=f9WzX5Svi3k>

- OLALLA, J.** (2015). *Del conocimiento a la sabiduría*. Santiago: Newfield Ediciones.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE).** (Mayo del 2015). *Todos juntos. ¿Por qué reducir la desigualdad nos beneficia?... en Chile*. 21 de Mayo del 2015. Recuperado en <https://www.oecd.org/chile/>
- SÁEZ, F.** (2003). *Hacia una estética del aprender: una experiencia de auto-subversión pedagógica*. Diálogos Educativos N°25, Vol. 13.
- THICH NHAT HANH.** (2004). *Entreser y la Nube*. Documento de Trabajo. Magíster en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- VARELA, F.** (1991). *Conocer: las ciencias cognitivas*. Barcelona, Gedisa.
- VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E.** (1992). *De cuerpo presente*. Barcelona, Gedisa.
- VARELA, F.** (1996). *Ética y acción*. Santiago de Chile, Dolmen.
- VARIOS AUTORES** (2008). *Haciendo lo correcto por los niños y las niñas*. Alianza Internacional SavetheChildren.
- WAISSBLUTH, M.** (2017). *El tsunami de la patología mental en Chile*. Reflexiones de valor público N°1. Octubre, 2017. Centro de sistemas públicos. Ingeniería Industrial Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- WOLK, L.** (2009). *El arte de soplar brasas*. Gran Aldea Editores. España.

Anexo de Evidencias

Anexo 1: Registros Proyecto Currículum Integrado.



Anexo 2: Talleres Apoderados



Anexo 3: Enlaces encuestas

1. Enlace para ver *“Encuesta Liderazgo, Acción y Resultados: Psicólogo Liceo Polivalente de Queilen”*.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc96jBNxCSeq4CWGjeccyEyc2tLILA8pEMW13_hlnbCfNjOA/viewform?c=0&w=1

2. Enlace para ver *“Encuesta Investigación Proyecto Escolar”*.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfFhdhLE29a-u72OpJSdQDyV9YyO8kdzmk6_mHAoqQkZZ3tpg/viewform?c=0&w=1