

498	Ana Arévalo / Leonora Reyes J. (Compiladoras)
780	Palabra docente. Narrativas de profesores y profesoras del sistema escolar en el Chile actual
781.7	Santiago, Ocho libros SpA 2018, 1ª edición 180 pp.

Palabra docente. Narrativas de profesores y profesoras
del sistema escolar en el Chile actual
Ana Arévalo / Leonora Reyes J. (Compiladoras)

RPI XXX.XXX
ISBN 978-956-335-457-7
Primera edición de 1.000 ejemplares
Impreso en los talleres de Copygraph Impresiones
en diciembre de 2018.

Impreso en Chile / Printed in Chile

Director editorial: Gonzalo Badal
Editora: Florencia Velasco
Diseño de portada y diagramación: Sebastián Castillo
Corrector de textos: Edison Pérez

Ocho Libros SpA

Arzobispo Casanova 36
Providencia, Santiago de Chile
Fono (+56) 2 23351767
contacto@ocholibros.cl



Permitida la copia de los contenidos de este libro, citando la fuente.

PALABRA DOCENTE

**Narrativas de profesores y profesoras
del sistema escolar en el Chile actual**

**Ana Arévalo V.
Leonora Reyes J.**

C O M P I L A D O R A S

OCHOLIBROS

Índice

Prólogo <i>Gabriel Salazar Vergara</i>	7
Presentación	11
I - Taller Educadores Autores (TEA). 2009-2010	19
El peligro está en el decir – <i>Alamiro Rozas Vidal</i>	21
Mi destino: ¿casualidad o vocación? – <i>Silvia Trujillo</i>	27
La excelencia académica encierra peligros no develados – <i>María Elena Domínguez Rogers</i>	29
Carta abierta a una directora de escuela. Una experiencia de las resistencias pedagógicas de los actores educativos chilenos emergentes contra la institucionalidad escolar pública nacional tradicional en el contexto neoliberal – <i>José Santis Cáceres</i>	35
La implementación del subsector. Las TIC para la educación de adultos – <i>Claudia Casanova Vera</i>	45
Las andanzas de una “pre-profesora” – <i>Cindy Corrales Valencia</i>	51
¿Qué vale, finalmente? – <i>Augusto Astudillo Canobra</i>	57
De biografía, prejuicios y el ser profesora: el impacto de la historia personal en la labor docente – <i>Bozolizana</i>	65
El pedregoso camino escolar del “sueño” de futuro – <i>Manuel Oñat Parra</i>	73
II - Taller Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una estrategia de investigación-formación-acción entre docentes. 2009	83
No me prepararon para esto – <i>Olimpia Riveros</i>	85
La vida es eterna en 40 minutos – <i>Melania Moya</i>	87
De cómo enseñar sin que sea tedioso – <i>Josefina Sidler</i>	89
El Tomás y de cómo nos hicimos amigos entrañables – <i>Claudia Drago</i>	91

El incidente de la bandera y la caída de las máscaras - <i>Manuel Oñat Parra</i>	95
III - Taller La escritura como herramienta de investigación de la práctica docente. Un enfoque histórico-narrativo. 2011	99
Permiso, profesor – <i>Javier Álvarez Capello</i>	101
La voz de la experiencia – <i>Yohanna González</i>	103
Primer viaje – <i>Carolina Ulloa</i>	105
Una experiencia de enseñanza – <i>Sandra C. Navarro L.</i>	107
El reino de Orozimbo – <i>Roberto Iturra O.</i>	111
Preguntas sin respuestas – <i>Patricia Villanueva Vivanco</i>	115
“Que el verso sea como una llave que abra mil puertas” – <i>Loreto Cantillana</i>	117
¿Integración? – <i>Karina Muñoz</i>	123
La carta – <i>Ethel Moyano Rojas</i>	127
Ego profesora – <i>Alicia Figueroa B.</i>	131
IV - Taller Expresión, corporalidad y narrativas docentes. 2015	133
Risas – <i>N.V.</i>	135
Juancho – <i>Augusto Astudillo</i>	137
Restricciones /reconsideraciones – <i>Pedro Suil Olivares</i>	139
El lazo – <i>Anónimo</i>	141
Oscuridad – <i>Esperanza</i>	143
Agobio – <i>Erika Kindermann</i>	147
Sin título – <i>Marcela Ratsch</i>	149
Caras largas: una breve reflexión – <i>Fabián Donoso Sepúlveda</i>	153
Un cuerpo... – <i>Valentina Matus</i>	157
La huella – <i>J.C.G</i>	159
Bendito miércoles – <i>Cándida Álvarez Thomson</i>	163
Anexo de Imágenes	165
Epílogo	175
Bibliografía	183

Prólogo

Es desconcertante el hecho de que la quintaesencia del proceso educativo se busca en Chile con inusitado denuedo –y con lenguaje alambicado– en la teoría educativa, en los métodos pedagógicos, en los tipos y tasas de evaluación internacional, en los programas de curso e incluso en las planificaciones de los ‘técnicos’ del Ministerio (que nunca han hecho clases con tiza, pizarrón, ventanas rotas y baños sucios), pero jamás en el *núcleo sociocultural subjetivo* y la vida real que forman la identidad viva de los maestros y de los niños. Y se publican informes tras informes, nacionales, internacionales y de otro mundo, con términos abstrusos que nadie entiende, para descargar, a final de cuenta, la responsabilidad en la ‘capacidad’ de los profesores...

El proceso educativo es –como sabemos todos los que llevamos décadas trabajando en aula– un *encuentro* entre experiencias vividas, reales, a menudo contrastantes, que necesitan reconocerse, antes que todo, sistematizarse luego, para, después, entrar en ese mundo siempre frío de las ciencias puras. Tanto más si el país en que se vive está, todavía, en el “tercer día de su creación”. Si las tareas colectivas por realizar son considerablemente mayores y más trascendentes que la tarea individual de “ser más que el papá de uno”.

En educación, Chile ha trabajado siempre aprendiendo la cultura desarrollada por los países occidentales (y ahora último, por los del sudeste asiático), pero nunca con aquella cultura específica que necesitamos *aquí y ahora* para generar nuestro propio desarrollo. Es decir: a partir de nuestras propias (difíciles) experiencias acumuladas a lo largo de dos siglos. Esas experiencias que saturan la memoria, los sentimientos, la identidad y la neurosis de los profesores de carne y hueso, y de los alumnos (sobre todo de extracción popular) de carne y hueso.

La selección de ‘relatos docentes’ que aquí se ofrecen constituye una pequeña muestra del enorme fondo de experiencias acumulado en el pueblo chileno. Que debería ser ampliado y sistematizado, *vis à vis* con muestras directas de las experiencias reales de nuestros alumnos. Y aunque es solo un ramillete, dejan ver, en escorzo, la profundidad de los problemas sociales y culturales que, por ambas vías (a través del docente y de los alumnos) convergen en la sala de clases.

Enumeremos:

a. No estoy seguro de que Pedagogía sea mi vocación o mi interés mayor. En la coyuntura actual (alta probabilidad de empleos precarios), ser profesor me asegura cuando menos un ingreso regular. Me habría gustado ser otra cosa... Y lo que aprendí en la universidad es lo propio de las ciencias, no de la práctica pedagógica real. Y la misma teoría pedagógica se mueve en un nivel de abstracción que, llegado el momento de enfrentar un curso difícil en un colegio municipal, uno subvencionado o uno particular pagado, no nos sirve de mucho, porque no nos enseñan a conocer y tratar a los *alumnos reales* que hay en este país. Es una pedagogía para alumnos ‘globalizados’. Anónimos. Por eso, a menudo, frente a cursos inquietos (de cuicos o flaites), no sé cómo actuar para generar en los alumnos percepciones de autoridad, respeto, y a la vez de camaradería y confianza. ¿Hay que actuar siempre a la defensiva, o imponerse ‘a lo milico’?

b. Yo quisiera, claro, entusiasmarme con mi profesión, ganar prestigio y estatus a través de ella, jugar un rol significativo en los procesos formativos de nuestra juventud, pero... ¿cómo no desazonarse cuando uno entra a un colegio armado con diversos tipos de construcciones ligeras, sin estilo arquitectónico alguno (que le dé algo de majestad a lo que allí se hace), salas que fueron bodegas, pasillos oscuros por donde hay que desfilarse de a uno, salas de profesores estrechas donde nunca cabemos todos, baños destruidos, vidrios rotos, pinturas descascaradas, sistemas eléctricos chisporroteando todo el día...? Uno, recién titulado, va lleno de energía y utopías pedagógicas y se encuentra con edificios que, a las claras, revelan que la educación no es “la atención preferente del Estado” (neoliberal)... ¿Entonces? ¿Y esperan más encima que uno eleve el promedio de las pruebas SIMCE de nuestros chiquillos al mismo nivel de los alumnos que van a ir al nuevo ‘resort cota mil’ del Santiago College?

c. Ni qué decir que uno, nacido y criado en una población, con un padre desempleado a cada rato, formado en la Universidad de Chile (donde uno aprende que Chile “limita al centro de la injusticia”) y, por tanto, compulsivamente orientado a enseñar cómo debe ser cambiado este país, se encuentra con alumnos que vienen del mismo medio que uno, pero que todavía no han pasado por la universidad, que están metidos

hasta los huesos en el barullo más improductivo de la población (videos, fútbol, tráfico, delincuencia, violencia familiar, *bullying*, etc.) y que no entienden de buenas a primeras las intenciones solidarias que uno trae en beneficio de ellos mismos. Porque, para hacer lo que cada uno de nosotros quiere en el fondo de sí mismo, no nos enseñan nada en la universidad. Ni las exigencias formales del ministerio, la escuela o el liceo lo facilitan o lo permiten. Lo que uno realmente quisiera enseñar choca por todas partes con dificultades políticas, burocráticas y con falta de tiempo. Al final, uno mismo tiene que inventar la pedagogía dialéctica que, junto con producir buenos puntajes SIMCE, produzca al mismo tiempo pingüinos conscientes de las tareas históricas que deben cumplir. ¿Y quién nos felicita o reconoce nuestros éxitos en ese plano?

d. Peor aún es la cosa cuando, en un colegio subvencionado o particular pagado, uno se topa con la autoridad y, sobre todo, con los intereses del “sostenedor” o del “rector contratado”. Porque aquí no prima ni la experiencia ni el mensaje profundo que uno quisiera enseñar. Porque aquí uno es anonadado, o por la autoridad, o por la estupidez, o por la fiebre competitiva que ataca a los colegios privados como virus del sida. Lo que, todo junto, no es otra cosa que esa ya vieja cara dictatorial de la educación mercantilizada. ¿Y qué hace uno si tiene que trabajar y tener un ingreso estable para la familia propia? Desde luego: tragarse todo eso (con las humillaciones eventuales que trae), hervir por dentro y... esperar alguna oportunidad, dentro del aula, o fuera, para dar salida al mensaje profundo en que uno cree...

e. Claro, podría dedicarme de lleno a cumplir lo que se exige, a desgañitarme para que los chiquillos saquen buenos puntajes, para bien de ellos y para la ‘imagen de mercado’ del colegio en que trabajo (es cuando el sostenedor se soba las manos... y los bolsillos). *Puedo* ser un buen profesor. *Puedo* ganarme un bono de excelencia. Hasta podrían nombrarme entre los “emprendedores del año” en la revista *Qué Pasa*. Coincidiendo exactamente con lo que requieren las políticas públicas anunciadas y perifoneadas desde el ministerio. Despertando el interés de los técnicos de la OCDE. Y, por supuesto, impulsando que mis alumnos se esfuercen por *competir* a todo lo largo de su vida, ahora para ganarle a otros en puntaje, mañana para desplazar a otros de los puestos de trabajo y, al final, para que se globalicen

completamente, dejando derrotados, incapaces y parias a lo largo de su camino... Pero ¿es esto lo que yo quería cuando entré a estudiar Pedagogía y cuando crucé por primera vez el umbral de mi colegio, vestido como adulto, orgulloso, para iniciar mi trabajo como PROFESOR? ¿Es esto lo que se necesita hacer para resolver los problemas sociales que yo experimenté en mi casa, en mi barrio, en mi familia, y que también experimentan mis alumnos en su barrio de vida?... ¡Maldición, NO!

Podríamos, por supuesto, seguir... Contar cómo son las (pobres) relaciones humanas con nuestros colegas. Si andan todos corriendo, para comer... Sabiendo que todos nuestros contratos de trabajo son *precarios*. Que no nos queda tiempo para hacer posgrados, actualizar nuestros conocimientos, participar en movimientos sociales, recrearnos con nuestros hijos. Si andamos todos endeudados, para nivelar decentemente nuestro modo de vida. Si lo que estamos haciendo no es, cien por ciento, lo que queríamos hacer cuando fuimos estudiantes, cuando teníamos utopías. Antes, mucho antes que nos cayeran encima todas las evaluaciones del mundo (finlandesas, noruegas, taiwanesas, etc.) para dejarnos, al final, mediocrementemente evaluados, expuestos a la crítica de todas las cadenas mercuriales del país. Si sabemos, además, que, en otros tiempos, la educación era gratuita, cuando el Estado quería ser docente, cuando los “maestros” tenían la majestad del saber y el compromiso, y el respeto irrestricto de toda la comunidad...

Pongamos nuestras cartas sobre la mesa. Tal vez no tengamos ases o reyes ganadores. Pero nuestros “relatos docentes” contienen la *verdad profunda* de nuestra educación. Lo mismo que los “relatos pingüinos” (que es preciso recopilar y publicar). Aquí, dentro de nosotros, tenemos la verdad y, por lo mismo, la *propuesta*. El proyecto educacional para la “Nueva República” (como hicieron los profesores de la APCh por la década de 1920). No hay que ir muy lejos para hallar y acariciar la “piedra Rosetta” de nuestra educación, la “lámpara de Aladino” de la nueva pedagogía, la sinergia necesaria para llevar a cabo la reforma profunda de nuestro sistema educativo. Reforma que, a decir verdad, es la mejor *práctica pedagógica* que podamos realizar, ahora y siempre...

Gabriel Salazar Vergara

La Reina, diciembre 23 de 2011

Presentación

Cada día nos levantamos con el afán de ser capaces de responder, con nuestras escuálidas fuerzas, al torbellino de demandas que nos impone la sociedad, la escuela, las políticas que la regulan. Existe una sensación global de estar siendo exigidos en tareas y funciones que no se ajustan a lo que, cuando decidimos ser profesores, soñamos que iba a ser nuestro rol. Nos sentimos un poco atrapados en una cierta esquizofrenia entre lo que hay que hacer y lo que desde siempre soñamos que fuera

(Fragmento, Arévalo et al., 2016)

El texto que tiene en sus manos compila cuatro momentos de taller con docentes del sistema escolar en el Chile actual. Decir esto, “Chile actual”, contiene en sí varios significados. Representa el Chile que navega en un océano transicional infinito. Un país que comprometió su educación con las sinuosas corrientes de la libertad de enseñanza y la calidad educativa. Una sociedad que sucumbió ante la ola represiva de la dictadura y junto con ello, la memoria social de un pueblo, y la de sus docentes. Una memoria arrastrada hacia los profundos confines del océano, anclada en el suelo submarino y amarrada a la punta de los rieles de acero que recorren de punta a cabo el territorio del cono sureño. Pero una memoria que a pesar de ello existe, resiste en las penumbras de nuestras prácticas pedagógicas, y se activa cuando reflexionamos colectivamente sobre cómo nos vinculamos con nuestros estudiantes en el ‘acto pedagógico’. Emerge con mayor magnitud cuando tomamos conciencia de nuestros saberes docentes.

El saber docente ha sido caracterizado como un saber situado y contextual, vinculado a escenarios socioculturales donde se articulan y confrontan experiencias y conocimientos (Muñoz et al., 2002); de carácter social-colectivo, vale decir, un saber que adquiere sentido y significado en el seno de una comunidad, que nace en una instancia colectiva de trabajo, y en tanto es producido y utilizado, se lo denomina “la cultura docente en acción” (Tardif, 2004), es decir un saber-hacer, que implica empoderamiento y autonomía de un docente que se autoconcibe como constructor de sí, de su saber y de su accionar. El o la docente es un sujeto que se entiende como poseedor de conocimientos y de un saber-hacer que proviene

de su propia actividad, que asume su práctica a partir de los significados que él o ella mismo le da, estructurando y reorientando su acción pedagógica; un saber que se construye en la praxis y se constituye en la teoría que origina el mismo educador en relación de diálogo y colaboración con sus pares, en los procesos de reflexión colectiva sobre el sentido de su quehacer pedagógico (Mena, Romagnoli, 1993).

Los saberes docentes son, en definitiva, una capacidad latente del profesorado. Una capacidad escasamente reconocida desde el saber experto académico y gubernamental, pero que ha tenido, sin embargo, presencia pública a través de la puesta en marcha de prácticas de innovación socioeducacional y pedagógica crítica desde inicios del siglo XX. Es la historia misma del movimiento pedagógico chileno, entendiéndose como una instancia nucleadora de los trabajadores y trabajadoras de la cultura, basada en la trayectoria de conquistas del derecho a transformar prácticas pedagógicas en un proceso de recuperación y creación de una nueva cultura y sociedad.

Su invisibilidad en los procesos de elaboración de reformas educacionales y gestión de los procesos de mejoramiento educativo actuales hace patente la necesidad de intencionar espacios de trabajo propicios para que estos saberes tengan la posibilidad de volver a reconocerse, y emerger desde el silencio individual de la inconsciencia o el olvido. Esta necesidad de recomponer una narrativa docente de experiencia fue la que gatilló la elaboración de los relatos expresados a través de los cuatro talleres que componen este libro.

Iniciamos esta aventura en el Taller de Educadores Autores (TEA) cuando apenas asomaba marzo de 2009. El taller se inició en el contexto de una investigación sociohistórica de la educación con el patrocinio del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) relacionado con la historia de los docentes y sus contextos laborales actuales. La investigación se proponía, inicialmente, buscar con los propios actores del sistema escolar (docentes de aula) respuestas a la pregunta de investigación planteada por el equipo original de este trabajo: el “impasse histórico” que significa no lograr influir en la política de Estado desde las propuestas de la sociedad civil y educativa. Tomarse esta opción en forma adecuada implicaba sin duda ir más allá de la pregunta, pero al mismo tiempo, dar un giro: desde la racionalidad académica fundada en bases teóricas provenientes de la sociología, historia o política de la educación hacia una fundada en la “racionalidad docente”.

La pregunta de investigación cambió. Ahora requeríamos saber cómo transitar desde el análisis social, político e histórico “macro” hacia la vida cotidiana y subjetividad de los docentes, y mediante qué dispositivo podríamos lograr aquello que implicaba más incertidumbre que hallazgos científicos. Fue así como comenzó la aventura de trabajar con la voz de los y las docentes a través del enfoque metodológico biográfico narrativo como una estrategia de indagación-acción pedagógica que se propuso describir profundamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos se llevan a cabo, los sujetos que intervienen y las comprensiones que elaboran y recrean los educadores para dar cuenta de ellos.

El “Taller de Educadores Autores” se desarrolló en tres fases. La fase 1 comprendió tres meses, y consistió en la preparación del taller: contacto con los posibles interesados (docentes provenientes de distintos contextos, vinculados a redes establecidas por los integrantes del equipo), redacción del documento de trabajo “Educación, poder, política y movimiento social durante el siglo XX. Apuntes para una reflexión y discusión colectiva”, para dar algunos elementos de contexto del proyecto en que se inscribía el taller, diseño preliminar de este por parte del equipo ampliado, y la difusión y convocatoria. En la fase 2, que comprendió cuatro meses, se desarrolló el taller, el que incluyó, al cabo de algunas sesiones, la realización del seminario “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una estrategia de investigación-formación-acción entre docentes” (descrito más adelante). En esta fase las sesiones se refirieron a la narración de situaciones significativas relacionadas con el trabajo docente de cada uno/a. La fase 3, “Construcción de casos”, comprendió la elaboración de casos sobre la base de la aproximación realizada en la fase 2, dando origen a la narración de un caso docente (con foco claro y complejidad asociada) por cada integrante del taller. Durante los siguientes seis meses, los docentes reescribieron (fase recursiva) los textos elaborados en la fase anterior, a partir de los comentarios, preguntas y/o sugerencias realizados por los/las demás integrantes del taller, poniéndose en marcha, de esta forma, el proceso de indagación colectiva. A continuación, y con la frecuencia de un encuentro mensual, se realizó la edición final del relato, consistente en la revisión dialogada entre el autor del escrito y un/a coordinador/a del taller. Los textos finales tendrían como destino su publicación en un medio de difusión nacional vinculado a los temas de educación y trabajo docente. La sesión de cierre consistió en que los docentes comentaran el artículo “Ser docente en el Chile actual”, elaborado por el equipo coordinador de la investigación, inspirado en el proceso del taller, y

respondiendo a los requerimientos de Fondecyt. El artículo incorporó algunas reflexiones críticas expresadas por los docentes participantes. Estas se orientaron, principalmente, a la búsqueda de proyecciones de la experiencia del taller: un aporte a la vida gremial, instalación de un dispositivo virtual, un centro de estudio crítico de la realidad educativa, entre otros.

El espacio del taller fue una instancia para discutir, y a veces confrontar, desde la subjetividad docente, los hallazgos hechos desde la investigación académica. Esto permitió que emergieran los propios, relacionados con la experiencia docente, gracias a la indagación colectiva. La sola escritura y la escritura en soledad no son suficientes si no están mediadas por la confrontación con la mirada de otros, quienes potencian y posibilitan el surgimiento de la propia palabra.

La escritura en soledad puede correr el riesgo de parcelar o atomizar la mirada. La escritura mediada por la interacción en una comunidad de pares abre el espacio a la intersubjetividad, a la diversidad de perspectivas y, a la vez, a la construcción de una mirada colectiva. La mirada individual puede resultar en anécdota, la mirada colectiva potencia la contrastación, el diálogo y la generación de saber colectivo.

El TEA fue un proceso de posibilidades y dificultades para constituir un grupo de docentes que tuviera las voluntades y las disposiciones suficientes para reunirse fuera del horario de su trabajo diario para narrar experiencias, sueños, frustraciones y esperanzas en sus vidas como profesores.

Como una deriva de esta primera experiencia de trabajo con docentes, surgió la segunda sección de relatos que aparece en el libro, el Seminario Taller “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una estrategia de investigación-formación-acción entre docentes”. El Seminario se desarrolló en la segunda etapa del TEA, los días 1, 2 y 3 de octubre de 2009 en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, con Daniel Suárez, profesor de la Universidad de Buenos Aires y coordinador del Seminario, junto al apoyo de Paula Dávila como co-coordinadora. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es un dispositivo de formación de desarrollo profesional, de investigación y de reflexión que brinda herramientas teórico-metodológicas y favorece el trabajo colaborativo y horizontal para documentar las prácticas pedagógicas de docentes, directivos y supervisores de todos los niveles del sistema educativo. Logró reunirse para este evento un grupo de más de veinte docentes y estudiantes de pedagogía: diversos géneros, edades, regiones (Talca, Coquimbo

y Santiago), lugares en la estructura de los establecimientos (directoras, jefas de UTP, evaluadores de portafolios, docentes de aula) y dirigentes gremiales. Su desarrollo se relacionó con la producción colectiva de un texto, de un documento narrativo colectivo que diera cuenta del proceso de formación e investigación realizado por los participantes (colaboradores del texto) y el profesor coordinador (editor del texto) durante las tres sesiones de trabajo. Para ello, por una parte, las actividades de taller se centraron en tareas individuales, grupales y plenarios de escritura, lectura, conversación, análisis, deliberación y reflexión en torno a proyectos, experiencias y prácticas pedagógicas, con los participantes como actores fundamentales.

Al verano siguiente de haber concluido el proyecto en el que fue creado el TEA, e impulsadas por el entusiasmo que nos despertó lo logrado en los anteriores talleres de escrituras docentes, surgió la instancia que dio origen a la tercera sección de relatos que presenta el libro, curso-taller “La Escritura como herramienta de investigación de la práctica docente. Un enfoque histórico-narrativo” propuesto para el Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile, en el marco de las Jornadas de Actualización para Profesores durante enero de 2011. El curso-taller se inició con un módulo que abordaba la dimensión socio-histórica de la profesión docente, dando a conocer aspectos fundamentales de la historia de las experiencias colectivas de docentes orientadas a la colaboración entre pares y a la reflexión de su propia práctica. Luego, se dieron a conocer los fundamentos de la indagación narrativa y su aporte para el desarrollo profesional docente, para llegar a lo que era el grueso del curso: la indagación narrativa, individual y colectiva, sobre la base de la elaboración de relatos de experiencia. Una particularidad de este espacio fue que a diferencia de la diversidad de docentes que caracterizó los dos primeros talleres, este fue exclusivamente integrado por profesores de lenguaje, lo que, sumado a la intensidad de encuentros diarios de seis horas durante los cinco días de una semana, hizo que los relatos adquirieran una densidad particular.

Por último, y convocadas por el llamado a conformar núcleos de investigación interdisciplinarios en el contexto de los fondos de la Iniciativa Bicentenario de la Universidad de Chile, fue implementado el Núcleo “Subjetividad docente en Chile: voces y experiencias desde el profesorado del sistema escolar”, desarrollado entre 2013 y 2016. En este implementamos, junto con colegas provenientes de otras disciplinas como la danza, la educación física, la historia y la filosofía,

una nueva versión del dispositivo “Taller de expresión, corporalidad y narrativas docentes” realizado durante enero de 2015. En este taller trabajamos el movimiento expresivo del cuerpo como un dispositivo de exploración e investigación individual y colectiva, que promoviera en los y las docentes la valoración y visibilización del cuerpo como una herramienta de aprendizaje, expresión, comunicación y creación. Una de las primeras aproximaciones analíticas generales en torno a la experiencia del taller fue la constatación de que el ejercicio corporal disponía a los docentes de tal manera que la emergencia de la palabra resultaba fluida, directa y comunicativa al momento de expresar las dimensiones complejas de su experiencia. Dicho de otro modo, cuerpo y palabra se reunían en una misma expresión donde el lugar del cuerpo, lo que denominamos en su conjunto conciencia corporal, emergía con fuerza como fuente de significación y problematización de su estar y construcción de relaciones en la escuela.

Estos cuatro momentos componen el grueso de este libro, que es a la vez una invitación a vivir la experiencia de la lectura de estos relatos. No una invitación solo a mirar o conocer, sino una experiencia en el sentido de lo que propone J. Larrosa. La experiencia supone que algo que no soy yo, un acontecimiento, sucede. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.

Los cuatro momentos de este libro son cuatro encuentros vividos, expresados a través de la “palabra docente”. Representan, a la vez, cuatro experiencias de lectura en torno a los saberes que transitan, de manera tímida, en las aulas del “Chile actual”, pero que cuando llegan al espacio del taller se activan, crecen, desbordándolo. Son los saberes alojados en una memoria social que amenaza, cual tsunami, sacudirnos en la cara los rieles que fuerzan el olvido, como los cuerpos desaparecidos en el fondo del mar de la memoria docente, y con ello, hacernos ver lo que no queremos, como sociedad que solo autoriza los saberes expertos: que el pueblo sabe, que los y las docentes de este país saben, lo que queda de manifiesto, en parte, en los relatos de *Palabra docente*.

Las Autoras

Bibliografía

Arévalo, A., Núñez, M., Lepe, Y. (2016). “De la vivencia a la experiencia: los relatos docentes y los saberes que encierran”. En: Saberes de la experiencia. Relatos pedagógicos de docentes de Chile. Hayden G., C. (Ed.). Santiago: Movimiento Pedagógico. Colegio de Profesores de Chile A.G.

Mena, M. I. y Romagnoli, C. (1993). *Convivencia social en la Enseñanza Media*. Santiago: CPU.

Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2002). “Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado el 6.06.2016 de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munear.html>

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente*. Madrid: Narcea.

I

Taller Educadores Autores (TEA)

2009-2010

El peligro está en el decir

Alamiro Rozas Vidal

Profesor de Artes Visuales

Nada de las potentes columnas de la escuela de tu infancia, aquí el establecimiento es una construcción estrecha que se levanta como una inmensa pajarera, al costado del sitio; y las barracas, de dos aguas, saturan lo que queda del patio de una casa; las murallas del perímetro se han doblado en altura, para rematar con mallas la sensación de encierro. No hay un árbol, todo está pavimentado, y los alumnos, en los recreos, no pueden correr sin chocar.

Pancho, antiguo profesor normalista, el sostenedor, tiene como inspector general a su sobrino, su señora es la directora. “...Si usted, colega, tiene interés por los sindicatos, no nos sirve en este colegio”, es la extraña recomendación en la primera entrevista. El jefe administrativo es también de la parentela, sujetos carentes de todo garbo, no es la elegancia de tus antiguos profesores.

Los alumnos, las semillas irredentas a las que ningún mensaje (pedagógico) u orden disciplinario alcanza, desbordan el puesto, cortan tu habla, calculan tu impotencia y aislamiento para dedicarse a cualquier cosa, pintarse los labios, escuchar música, golpearse y correr, salir por la ventana, pedir permiso para ir al baño esperando que les digas no, para insistir, insistir, mientras al fondo de la sala ves como se están matando y no puedes llegar.

Tu trabajo, rápidamente lo entiendes, depende de ciertos descriptores, muy básicos, el principal, los alumnos no deben salir de la sala. A nadie le importa lo que sucede adentro. Las dependencias del director dominan el espacio entre las barracas, e interviene cuando la suma de incidentes cotidianos llega al patio, ahí serás citado a hablar con dirección. Vas sintiéndote aún más culpable e inhumano que en la mañana, de tamaña representación, no estás haciendo clases. Pero mientras lo escuchas, te das cuenta de que no importa, los alumnos no deben salir de la sala en hora de clases.

Y te esforzarás por mantener tu único logro: que esa marea oscilante, chillona, cruzada de contradicciones y que no entiendes, no llegue a la puerta; cuando la amenaza es tanta y no puedes gritar, porque es inútil, no los asustas, solo te queda la parada de karateca que aprendiste viendo las películas de Bruce Lee, pero tampoco te creen mucho. En todas las salas esta forma de agonía que te demanda se repite, confusa, amenazando salir por las ventanas, y nadie lo habla, y si esa mecánica absurda te daña o te preocupa, su sola expresión será el canto amargo que acompaña tu fracaso disconforme.

La mención de esa fractura, girando sobre lo que te queda de dignidad y valentía –“[...] pero, qué significa esto, aquí nadie está haciendo clases y nadie lo habla”–, en plena visita ministerial con cafecitos, generará en torno tuyo la más feroz de las paranoias colectivas, y serás aislado, no te soportarán los silentes, pero cuando no los ve nadie, en el pasillo, te agradecen: “Nos interpretaste”. Esos dulces seres nunca te olvidarán, con los años, donde los encuentres, te harán sentir su complicidad.

Y cuando el sostenedor te lleve a la notaria para pagarte tu último sueldo a cambio de una declaración que diga “No tengo ninguna queja”, por la ventanilla del auto le gritarás a esas profesoras, que parecen unas verdaderas Venus de Willendorf, mirándote impotentes, paradas en la puerta: “¡¡¡Volveré, volveré a salvarlas!!!”.

Esta desoladora experiencia de lo escolar-laboral que inaugura nuestro acceso al campo, donde lo que te supera no lo puedes nombrar, tanto porque no lo puedes pensar, no lo entiendes, como porque esa palabra y su posibilidad no tienen lugar –una regla tácita y férrea la silencia–, salvo como objeto de un decir entrecortado, que marcará, con su promesa, una nueva alineación –sumergida– de tus fuerzas.

Se te entregaba, ahora, un propósito lo suficientemente descomunal y digno como para vivir la vida de la superficie, cuando ya no puedes seguir prolongando tu habitar, compelido por las catástrofes de las circunstancias, en el sagrado espacio que aclaró y consolidó nuestra “mirada en estado salvaje”: el Pedagógico.

Era el marco y expresión renovada de una experiencia extrañamente familiar, el mismo desfase, la carencia de nombres con que aproximar el presente y sus figuras rotas a un significado convocante a algo más que tu enconada oposición, después lo entenderás, sin significados el mundo se desmorona arrastrándote en su caída angustiosamente, mientras la asignatura organiza laberintos para perderte en la distancia de lo que será tu objeto, bajo grandilocuentes consignas humanistas.

Ese vacío es el que ahora te deja a merced de las oscilaciones del control y la puesta en acto de las repeticiones mecánicas; desapareces, pero ahora el registro hiriente de esa condición instala frente a ti los gestos que le delatan como la activa producción de la impotencia.

No puedes pensar el desafío permanente, la interrupción precisa, el desacato, la burla, la rabia, la frustración que emanan de unas ausencias simétricas, paralelas, equivalentes y equidistantes a un punto de no encuentro, inducido claramente por un trayecto de de-formación, que te deja en suspenso, diferido, sin poder levantar una vivencia como sostén de una comprensión, en estos niños, salvo los términos inconfesables de un peligroso acceso a los códigos de los bordes, como ensayo precario de una comunicación que te puede costar la vida.

– “...vamos a tratar de hacer funcionar estas imágenes, las fotografías de tres juguetes, ordenados en esta secuencia, abajo, primero, la Pepa, luego la Barbie, y por ultimo un Pokémon; un orden, que tendría que explicarse una vez que hayamos descubierto los significados, los usos y costumbres que cada uno de los juguetes supone, y que corresponden a épocas históricas bien determinadas, hay algunos, como por ejemplo este, los monos Pokémon, que ustedes demás que usaron, o jugaron con la Barbie. Yo creo que el único juguete que les resulta tal vez lejano...

– Profe, ¿me da permiso para ir al baño?

– Pero, por qué me interrumpes...

– Porque quiero ir al baño, por eso.

– No puede salir de la sala en horario de clases.

– Oiga, dele permiso para ir al baño, ¿qué le cuesta?, ¿no ve que ya se hace?

– Sí se puede, ¿cómo la señorita Barbara me deja?

– Déjenme explicar la actividad y después, por último, lo vemos. Tome asiento... Por favor, vaya a sentarse.

– Espere, que tengo que decirle algo al Jonathan. Oye, Jonathan, devuélveme mi estuche.

– Los demás se callan... Oye, se callan por favor...

– Ya Profe, explique; el que escuchó, escuchó... si no les interesa, no les interesa.

– Cállense... bien... entonces, lo básico es entender que cada juguete implica significados, ciertas acciones, cada juguete demanda, obliga una forma determinada de juego y en ese juego se construye un sujeto... ¡Ya pues!, ahí atrás, ¿por qué no están escuchando? Cállense, déjenme terminar y después conversan.

– Profe, estoy aburrida, no sé para qué sirve esto, es FOME; usted habla tanto.

– Pero si ya lo dije, vamos a tratar de ver cómo podemos comprender estas imágenes, qué vamos a hacer para poder entender lo que significan sus formas, colores, temas, y de pasada entender en parte nuestra situación.

Para lograr esto, interpretar estos objetos, las imágenes del arte, tenemos que hacer lo mismo, vamos a analizar lo cotidiano, un juguete es algo cotidiano, para aprender cómo podemos interpretar...

Avancemos y se van a dar cuenta que un juguete, un objeto, implica un mundo imaginario al que pertenece, y ese mundo supone un sujeto, cada época, nuestra época crea tipos de sujetos... ¡Dejen de tirar papeles, los voy a anotar si siguen, a los tres! ¡Ya pues!, si no me dejan terminar, voy a empezar a anotar a los que me interrumpen y voy a empezar por usted... Vaya a sentarse, deje el basurero. ¡Qué está haciendo...!

– Profe, ¿no ve que me tiraron el estuche al basurero?

– ¿Quién fue?

– No sé... el Jonathan parece...

– Yo no fui, ¿por qué me echan la culpa a mí? No ves que fue el Byron, yo estoy aquí tranquilo.

– Profe, fue el Daniel, está puro leseando acá.

– A ver, ¿y por qué usted está con audífonos? Sáqueselos inmediatamente o se los retiro. Sácate esos audífonos y deja de molestar. ¡Ya cállense para poder continuar!

– Profe, ¿puedo pasar un aviso?

– ¿No podría ser después que termine de explicar? Además no se callan.

– Pero si usted les dio la confianza.

– Les di confianza para qué, para que no dejen hacer clases?

– Sí, poh.

– No entiendo, ¿usted quiere que los trate como cosas?

– Ya, Profe, no haga caso, siga con la clase, para que termine luego.

– Bien, voy a anotar a los tres que están atrás, por interrumpir la clase y estar tirando papeles.

– Y a mí me tiraron el estuche al basurero.

– ¡Ya, cállense! Yo solo necesito 15 minutos, no voy a estar hablando toda la clase, ni loco. Explico, ustedes hacen la actividad y eso es todo, pero yo necesito 15 minutos de silencio, nada más... Bien, entonces, todo esto... ¿Usted por qué no atiende? ¡Ya cállense!, son unos mal nacidos.

- Profe, usted no nos puede tratar así...
- Lo vamos a denunciar, sí mire, el Jonathan estaba grabando con su celular.
- Profe, lo vamos a subir a YouTube.
- De acuerdo, ¿pero me dejan hacer la clase?
- ¿Qué pasa si le mostramos el video a la directora?, a usted lo echan.
- ¡Qué!, acaso tú quieres que te lleven a la oficina de la directora, que llamen a tu mamá, que quede la media patá, ¿eso quieres?
- Pero a usted lo echan.

De acuerdo, ¿tú gozas haciendo daño a los demás?

– Sí.

– Entonces ¿por qué no vas al psicólogo? [risas]. Ya, vamos a seguir con la clase, después discutimos eso. Además, yo tengo amigos en la población Lo Hermida, ahí todos me conocen, estuvieron en primero. El otro día me dijeron... andaba en un velorio: ¡Profe, si alguien le pinta el mono, no aguante...”.

– Ahhh, el profe se cree pulento.

– No, no pulento, no estoy solo, eso nomás; bien, ...entonces ¿puedo seguir, ahora que se callaron...? Cada juguete implica ciertas acciones, ciertos juegos, ciertos mundos, lo que hacen los niños con el juguete supone un mundo, necesito que me ayuden a describir ese mundo, por ejemplo la Pepa, que enseñaba a los niños... y la Barbie, a qué mundo pertenece, al mundo de la agricultura, o al mundo del... ¿Cómo podemos expresar el mundo al que pertenece la Barbie? Vamos tirando ideas y las anotamos al lado de cada imagen.

– Y el Pokémon, ¿qué mundo abre, cómo funciona el universo Pokémon...?

– ¡¡Las energías del universo!!

– Cambio de estado... otras vidas.

¿Se dan cuenta que el mundo imaginario Pokémon habla de un universo transformado?...

...¿Cuál es la actividad? Pues cada vez que vamos a interpretar o leer algo, para entenderlo, lo primero que vamos a hacer es devolverlo al mundo de donde salió, por ejemplo para entender al Byron, tengo que saber del mundo al que pertenece, nada se entiende en el espacio vacío, todo hay que ponerlo en relación con el mundo en el que fue producido, fabricado, para poderlo entender.

Lo mismo vamos a hacer con las imágenes de arte. Ustedes pueden traer recortes de arte, imágenes. Yo también voy a traer y las vamos a organizar de acuerdo al mundo al que pertenecen; es decir, las vamos a interpretar devolviéndolas a un mundo.

Quiero que la próxima semana traigan, también, cada uno, un ejemplo de publicidad, que obliga a las personas a ciertas prácticas, cosas que implican acciones, algo hay que hacer, por ejemplo, la publicidad, ¿a qué obliga la publicidad?, ¿qué tipo de mundo describe? Ya, ya, no lo digan ahora, ustedes van a traer ejemplos, para interpretarlos, como formas con significados, dibujarlos, sabiendo que pertenecen a determinados mundos, significados imaginarios que arman un mundo y esos me los van a colocar atrás, los van a escribir atrás.

Ven que se podía, yo digo, compadre, por qué todas las clases debemos tener esta pelea. Loco. A mí no me la van a ganar, no ven que yo soy choro, si basta ver cómo camino, así caminan los choros... yo soy muy malo,... peligroso. Me llevo mi PowerPoint.

– Yahhh, el profe es de cartón. PowerPoint, son puros cartones.

– Yo voy a hacer la clase, que quede claro. Ah, para la próxima semana son los mismos materiales, block, grafito, lápiz de palo, como dicen algunos, grafito 6, 6B, para que los dibujos nos queden negritos, contrastados. Ya, hasta luego. No me extrañen, lo bueno tiene sabor a poco.

– Profe... profe... ¿le puedo traer el trabajo de las letras el viernes?, es que yo no vine la clase pasada.

– A ver, para qué me mientes. Además, yo no vengo el viernes, tráelo la próxima semana.

– Profe, ¿pero de qué nota empiezo?

– Empiezas del siete si está espectacular, solo si me impresiona por el trabajo que le pongai. Chaíto, Jonathan.

– Chao, profe.

Mi destino: ¿casualidad o vocación?

Silvia Trujillo

Profesora de Matemáticas

¿Será verdad que cada ser viene con un destino definido antes de su crecimiento?

Yo quería ser arquitecto, pero al mirar atrás en mi vida hubo varios episodios que marcaron una ruta diferente. En mis primeros años escolares estuve en un colegio de monjas, en dos etapas: externa e interna. Interna por grave enfermedad de mi madre.

Fueron cuatro años de Preparatoria y de ahí a Humanidades.

Terminé mi Preparatoria a los nueve años, con una sólida preparación en todas las asignaturas y promedio de excelencia. Pero no pude ingresar a Humanidades por mi edad. El Ministerio de Educación así lo determinó.

Mis padres me matricularon en un colegio particular religioso que estaba en la Alameda y allí fue donde se empezó a plasmar en mí la carrera que he ejercido durante tantos años. Todo lo que ahí me enseñaron, ya lo sabía. “Era matea”, todos los cuadernos al día y todas las lecciones aprendidas.

Enfermó la profesora y no tenía reemplazante, la directora me pidió, a pesar de mis diez años de edad, que me hiciera cargo del curso, ya que todo el contenido de las asignaturas lo sabía. Así lo hice. Cuando regresó la profesora me nombró ayudante.

Terminé mis estudios en un liceo emblemático de Niñas, obteniendo puntaje máximo en el Bachillerato y decidí seguir arquitectura.

Me matriculé, volví a casa con la noticia a mis padres y cuál no sería mi sorpresa al ver que mi madre estallaba en lágrimas: para ella ser arquitecto era solo carrera para hombres y yo iba a sufrir por ello. Fue tanto lo que le afectó, que no pude resistir su tristeza y me cambié al Pedagógico de la Universidad de Chile, inscribiéndome en la carrera de Matemáticas y Física.

Segundo episodio que marcó mi vida.

Junto con mis estudios, siempre hice clases particulares; aquí tuve otro momento que decidió más aún que era enseñar lo que estaba dentro de mí.

Fui llamada a un colegio particular donde había una rotatoria de profesores impresionante. Alumnas difíciles y de estrato de altos ingresos. Los profesores duraban máximo un mes y se iban.

Yo no sé con qué fuerza interior me enfrenté a estas niñas altaneras, maleducadas y dueñas del mundo. Para ellas los profesores eran sus sirvientes y nos miraban desde lo alto de su alcurnia.

En mi primer día como profesora frente a ellas tuve que esperar más de quince minutos, una eternidad para mí, para que se dieran por aludidas de que yo no era una alumna más, sino que alguien con el libro de clases en la mano y detrás del escritorio esperando pacientemente que se percataran de mi presencia y pudiera decirles quién era y por qué estaba allí. Después de un largo rato, actitud serena y firme (hacia el exterior y casi terrorífica en el interior), su curiosidad fue mayor y se callaron y dieron la cara a este personaje que las enfrentaba. Surgió la pregunta, ¿quién eres y qué haces aquí?, ¿cómo te atreves a estar mirándonos de esa manera?... Le pedí a Dios que me iluminara y encontrara las palabras adecuadas para mi pequeño discurso de presentación: “Soy estudiante de pedagogía en matemáticas y física y desde hoy, su profesora”.

Una carcajada de respuesta y palabras irrepitibles de bienvenida.

Seguí erguida y mirándolas fijamente, escuchándolas sin flaquear pero por dentro hecha una mierda (perdón la palabra). Segura de mí, Dios me escuchó al parecer. Al verme tan entera se hizo un silencio absoluto, nuevamente me presenté y con un pequeño discurso de lo que esperaba obtener junto con ellas en mi segunda experiencia como profesora-estudiante y que tal vez, más que profesora-alumna, podría ser profesora-amiga, profesora-confidente y formar así un equipo ganador.

Estuve dos años en ese colegio, hubiese querido seguir, pero este no pudo subsistir por la rotativa de profesores y ausencia de ellos.

Intervino el Ministerio de Educación y el colegio debió cerrar las puertas.

Una gran experiencia y el mejor aprendizaje para enfrentar esta carrera de dulce y agraz que nos aprisiona y que no podemos dejar, a pesar de todos los factores que hay en contra.

Me repito aún: ¿suerte, vocación o casualidad?

La excelencia académica encierra peligros no develados

María Elena Domínguez Rogers
Profesora de Historia y Geografía

Escolares de mi escuela

José María Ortega (fragmento)

Escolares de mi escuela,
no copiéis modelos farsos:
ser ca uno lo que sois
que los dioses son de barro.

Escolares de mi escuela,
no me toméis como ejemplo.
Yo fayo como er que más,
aunque esté dando consejos.

Llegué en junio a la escuela (en una comuna como muchas en la zona sur de Santiago), un día de lluvia, la calle se descascaraba, fría, húmeda, con barro; la basura mojada en el entorno escolar intentaba volar con el viento, mis pensamientos también lo hacían. INTENTABAN. ¿Cómo será este nuevo espacio laboral?, me preguntaba, en forma insistente, había vivido tantos en estos veinte años.

Ese mismo día me presentaron a la comunidad educativa (grupo humano integrado por el equipo de gestión, docentes, alumnos, asistentes de la educación y apoderados). Era la nueva jefa de UTP de quinto a octavo básico, la segunda en el año; la otra había renunciado. Me pregunté: ¿sólo por razones personales? Mi antecesora era una docente proactiva que buscaba la sinergia, término mágico que, aplicado a una institución escolar, enfatiza el concurso dinámico

y concertado de todas las personas que conforman dicha agrupación humana. Los logros alcanzados merced a la participación de los distintos miembros son superiores a los que se conseguirían mediante la simple suma de acciones individuales. Este fue su pecado, pues debió enfrentar la oposición de su par, a la sazón, una profesora que había casi fundado el colegio cuarenta años atrás, antigua amiga de la sostenedora, a la que esta última le debía mucho. Muchas veces, cuando se proponían proyectos nuevos, la sorprendíamos diciendo: “Conozco a la sostenedora, no lo va a permitir, solo lo dijo por ayudar al colegio”. Esto paralizaba toda acción de sus pares o subalternos, lo que finalmente, cansada de esa tarea, supongo provocó su renuncia.

Muy de a poco, en forma imperceptible en ocasiones y en otras con mayor claridad, fui percibiendo la importancia de los llamados “bonos de excelencia académica”. Según lo declarado por el Ministerio de Educación, es el resultado del llamado Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), que contempla la entrega de un beneficio económico, denominado Subvención por Desempeño de Excelencia para los establecimientos de mejor desempeño, el cual es distribuido entre los docentes de los establecimientos seleccionados, considerando los siguientes factores para su medición: Efectividad (referida al resultado educativo obtenido por el establecimiento en relación con la población), Superación (alude a los diferenciales de logro educativo obtenidos en el tiempo por el establecimiento educacional), Iniciativa (aborda la capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico), mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento. Igualdad de oportunidades, que apunta a la accesibilidad y permanencia de la población escolar en el establecimiento educacional y la integración de grupos con dificultades de aprendizaje, integración y participación de profesores, padres y apoderados en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento.

Lo anterior, muy teórico y tremendamente lejano para un colegio de una comuna muy pobre en Santiago Sur, más que un incentivo a la acción era una especie de muro a saltar para una parte importante de los profesores (aquellos que llevaban trabajando, en algunos casos, por más de veinte años) que, desmotivados por el tiempo transcurrido, o quizás desencantados, miraban este “bono de excelencia” como un escape económico a su precaria realidad salarial, otra salida piadosa de parche por sus condiciones de trabajo en un colegio particular subvencionado.

Para otros, los considerados “nuevos”, en los que por cierto me incluía, era una especie de peligro, un murallón, en definitiva una amenaza para generar la sinergia necesaria que traiga procesos pedagógicos que, en tanto fenómeno social, se desarrolla en contextos de incertidumbre, complejidad y contradicción, por lo tanto requiere de profesores capaces de asumir que la pedagogía depende de los contextos concretos y particulares en que se da, y que ciertas competencias y conocimientos son apropiados para unos contextos y no para otros. De esta manera, no se tendría que evaluar la calidad docente por listados universales y rígidos de desempeños aceptables, asumiendo que son válidos para cualquier realidad escolar, como lo hace SNED. Esto denota un objetivismo ingenuo o una estrategia que se convierte en una segunda exclusión, a no ser que se “inflen resultados académicos”, emitiendo informes lejanos a la realidad para “cumplir” lo requerido por la plataforma ministerial. La reflexión pedagógica de cada lunes a fines de mes, entonces, en esa oscura y lúgubre biblioteca, que cada vez me parecía más disonante de acuerdo a su función, aquella asociada a iluminar con la literatura, con textos de investigación y material multimedia a nuestros alumnos y alumnas, ensombrecía más nuestros ánimos, llamaba a la expresión de quejas diferentes, pero entre ellas emergía con mayor claridad la de “debemos hacerlos pasar, para no perder el bono, recuerden que ese también se mide por índice de repitencia” (la ya conocida efectividad ministerial), sentenciaba un cansado profesor, de aquellos que al parecer nacieron con la escuela; lo anterior operaba en mí como un gatillo, me interpelaba. ¿Qué rol cumplo yo? ¿Cuál es mi postura? El sistema me ponía en jaque, la subvención cambiaría, una escuela con malos resultados “pierde matrícula”, me repetían los más antiguos. Cada vez más el tiempo afuera, al igual que adentro, se nublaba, ennegrecía mi esperanza y sus miradas; comenzaba el tiempo de mi decisión...

De golpe algunos miembros de un equipo de gestión fracturado por las dos miradas pedagógicas fueron demandándome bajar los indicadores de repitencia, tratando de hacerme cómplice de este teatro de títeres e imágenes inexistentes, la de una escuela de 40 años de excelencia ministerial. No pude, no quiero, ni puedo permanecer quieta, dejar que se replique lo de tantos años. Soy de quienes sostienen que la escuela es la única que puede garantizar la educación del pueblo. Lo hago partiendo de la convicción de que la educación escolar posee un potencial transformador y que la escuela cumpliría la parte que le corresponde en esa transformación con eficiencia, para garantizar a los sectores vulnerables la

adquisición de conocimientos que favorezcan su inserción en la dinámica más general del cambio. Esto lo señalé con otras palabras en un largo Consejo de Profesores. Les reclamé fuertemente, y para aumentar la tensión de ese momento señalé que “para evitar mágicos cambios de calificaciones, sellaría los promedios finales (puestos por cada docente) con cinta adhesiva”. Esto implicaba un desafío a una implícita política aplicada por muchos años, sabiendo que así se trizaría en forma irremediable el equipo de gestión entre aquellos “antiguos”, quienes debían por una fidelidad ejercida por años cuidar los intereses del sostenedor, y los más “nuevos”, que buscábamos un cambio en el hacer, trayendo consigo una crisis dolorosa, pero necesaria: transparentar la verdadera realidad de nuestro aprendizaje escolar.

Los acuerdos tras el tiempo se convierten en quimeras inalcanzables. Con el apoyo del director he logrado transparentar esos resultados y evitar que los profesores en algunos casos “inflen”, literalmente, las calificaciones de nuestros alumnos y alumnas. Esto trae, sin embargo, críticas desde las estructura central, peligran sus intereses, me vuelven a recordar la excelencia académica, aquella que peligra, y con ello los sueldos de los profesores, que se abultan con ese bono que he denominado mentiroso, pero que evita que los dueños de este espacio educativo dejen de ganar, y así todo siga funcionando. Nuevamente son nuestros estudiantes, aquellos del sur de Santiago, que al igual que el día lluvioso, pierden alegría al constatar que no aprenden, que es difícil que cambien su condición, que terminan pateando piedras en una esquina de su barrio, marcando espacios de pandillas con zapatillas en los cables del alumbrado público de sus calles, como caricaturas de un poder que jamás los considerará.

Los bonos de excelencia en estas condiciones son expresiones de espacios grises, pues transforman al profesor y a mí en comisionistas educativos. Miro mi ventana, la calle gris, con basura, al frente árboles torcidos que no pudieron crecer de frente: el viento, gran protagonista, les desvió su destino; y me pregunto: ¿seremos como el viento, o por respeto a nuestras primeras razones, venceremos nuestros miedos, dejando nuestras precariedades distantes y responderemos a las verdaderas razones pedagógicas que un día nos motivaron?

Mi escuela no es de excelencia, de aquellas que mira el Ministerio; es débil, grisácea y pintada tristemente de azul. Sus profesores aguantan allí por los bonos. Los niños y niñas asisten como escapando de sus realidades, y al hacerlos pasar de curso estamos replicando la condición de obreros de sus padres. Pregunto:

¿Dónde están los significados, las relevancias pedagógicas? Entiendo las urgencias docentes, pero los niños y niñas no pueden saldar esas deudas.

La realidad dibuja profesores que son presos de sus circunstancias, a los que da tristeza imitar, dioses de barro; a escolares que callan o patean su futuro, no lo quieren ni mirar.

Las calles, ahora silentes, reclaman mi postura, mis acciones; el viento golpea mi cara, comienza la primavera, ciertos espacios brotan y florecen, pidiéndole permiso al polvo y la basura. Solo el ruido ciudadano de autos, metro, perros, pasos, huellas que se pierden en el todo y en los nadie del sur de Santiago.

Carta abierta a una directora de escuela

Una experiencia de las resistencias pedagógicas de los actores educativos chilenos emergentes contra la institucionalidad escolar pública nacional tradicional en el contexto neoliberal

José Santis Cáceres

Profesor de Historia y Geografía

Llegué a su establecimiento una cálida mañana de fines de febrero de 2007, tras una fugaz llamada telefónica en que me refería el haber ganado el concurso de las treinta horas de Historia y Ciencias Sociales en su liceo. No obstante el DAEM aún no había realizado el nombramiento debido a problemas de puntaje en varias listas de candidatos promovidos en los concursos para las diferentes plazas docentes. Corrupción o mafia más o menos de por medio, estuve asistiendo a su escuela cerca de diez días en forma ad honorem, porque albergaba la seguridad de mi logro y además porque quería conocer la escuela en términos laborales e investigativos. Fueron dos semanas de fe y agradecimientos sinceros por haber sido elegido para este importante cargo, por mérito y experiencia personal. Finalmente, el 12 de marzo por fin obtuve el documento público municipal que avalaba mi nombramiento. Tras este episodio, se me designaron las horas lectivas, de reflexión pedagógica y de colaboración, entre las que se contaron la asesoría del Centro de Alumnos, palabra que siempre he reemplazado por “estudiantes”, por la connotación polémica que encierra el primer concepto.

Por convicción debo decir que soy “hijo de la educación pública”. Hice mi enseñanza básica en un pequeño establecimiento subvencionado gratuito entre 1977 y 1984, que ya no existe, lo mismo que el liceo donde cursé los dos primeros años de la enseñanza media, también subvencionado gratuito, que quebró por las deudas y estafas de su dueña. Pero terminé la enseñanza secundaria en el Liceo de Hombres Andrés Bello, “emblemático” de mi comuna de origen, San Miguel.

Allí pude comprender lo que significaba venir “de abajo”, mantener buenas notas y adquirir las “aptitudes” para obtener un puntaje superior a los 650 puntos, valla fundamental de ingreso a la universidad. No me fue fácil llegar a mi verdadera vocación, la enseñanza de las ciencias sociales, por las aspiraciones de mi familia de verme como un profesional de las ciencias de la salud. Fue definitivamente en 1991 cuando ingresé a la carrera de licenciatura en Humanidades con mención en Historia, que comencé a construirme como un aprendiz de estudioso, aunque con dedicación moderada. Al finalizar esta licenciatura, opté por la formación pedagógica sin mucho optimismo, movido más por el miedo a no tener ingresos estables. Fue en el año 1996, justo en el tiempo en que finalizaban mis estudios pedagógicos, cuando comencé el camino de educador.

Mis inicios en las labores docentes de enseñanza secundaria se remontan al tiempo señalado, en que fui contratado por un establecimiento particular subvencionado técnico profesional de la zona sur para reemplazar a una colega con pre y posnatal. Estuve en este liceo entre abril y agosto, donde pude comenzar a conocer las comunidades educativas como espacios complejos, con cientos de relatos constreñidos y esperanzas entreabiertas. Tras esa experiencia, me abandonó la cesantía en abril de 1998 para realizar clases de Historia y Geografía en una escuela-liceo municipal en la localidad de Huertos Familiares, comuna de Til Til, donde debido al paro grande de profesores de aquel año y a las diferencias de criterio pedagógico con la directora fui despedido el 28 de febrero de 1999. Un colega de gran corazón que conocí en Huertos me consiguió una entrevista con una pariente suya que trabajaba en el DAEM de la comuna de Quilicura y a un liceo municipal en marzo de 1999. Allí me hice profesor, entre las penurias, alegrías, pobreza, grandezas, sueños y fechorías de muchos jóvenes que atendí hasta el 2007, año en que abandoné el complejo para quedarme en su liceo. Toda esa experiencia me sirvió para comprender lo que significa ser un profesor como intelectual transformativo al interior y al exterior de los espacios educativos.

La marcha de las primeras semanas me hizo descubrir el traslape de un establecimiento que se preciaba de ser un espacio de participación y diálogo permanente entre los actores educativos a uno donde se coartaban las formas de expresión de las personas, por medio del verticalismo, el chantaje emocional, la vigilancia, la persecución y tantas otras prácticas de los regímenes autoritarios y dictatoriales. Además, en un contexto de docentes y asistentes de educación mayoritariamente femeninas, que se supone podría haber ayudado a sentar las

bases de una comunidad educativa participativa, colaborativa y comprometida, por lo que hoy significa la lucha por la igualdad de género en el mundo. No olvidé la primera conversación que tuvimos cuando me refirió aquello de la lealtad que luego se convertiría en la principal diferencia entre nosotros. Ya claro del contexto físico del establecimiento, la primera tarea que acometí fue tratar de conocer bien a los ciento veinte estudiantes y los cuatro cursos de la enseñanza media y al grupo de colegas con los cuales compartiría el trabajo educativo. Grande fue la sorpresa al comprobar que solo teníamos una encargada de UTP y no una especialista en lo técnico-pedagógico, es decir, no habría diálogo curricular y pedagógico entre nosotros. Luego vino el tema del Centro, que traté de coordinar impulsando la elección de los presidentes de curso, reuniéndonos periódicamente para establecer un reglamento, documento que ya había tenido experiencia de elaborar colectivamente en el establecimiento en que había estado anteriormente. Además, el Centro de Alumnos debía decidir su participación en una de las dos federaciones de estudiantes, y lo que usted señora directora pretendía, era que los jóvenes eligieran a la más moderada, para no tener “problemas”. La elección de un centro de estudiantes se volvió una tarea compleja por la existencia de una directiva anterior, nominada por usted, que no quería continuar en esa labor por la escasa participación de los estudiantes antiguos, y de un grupo de estudiantes que se volvió más fuerte con el correr de los días, que eran los nuevos que habían llegado al liceo echados de otros establecimientos producto de las movilizaciones del 2006. Estos jóvenes plantearon su derecho a integrar una lista para el centro, yo recibí su programa de trabajo y los integrantes de la lista, y se lo presenté, lo que usted rechazó tajantemente invocando las cláusulas del reglamento ministerial que imponían una antigüedad de seis meses para los candidatos. Le dije que en la FECH solo bastaba el número de matrícula para ser candidato, pero usted me dijo que esto era otra cosa, que había que considerar la *condicionalidad* de estos jóvenes y los problemas que podían causar, que había que frenar su impetuosidad, que “no había que aguantarles ni una porque si no se iban a subir por el chorro”, para tratar de tomarse el liceo cuando recomenzaran las movilizaciones estudiantiles.

Me reuní con los jóvenes y les dije con desilusión que no podrían hacer una lista, pero ellos fueron más proactivos que yo y me propusieron hacer una con compañeros antiguos amigos de ellos. En la tarde me entregaron una lista y el programa de trabajo. Fui a su despacho a presentarle la propuesta y

junto con la encargada de UTP volvieron a rechazarla porque el primer cargo o presidente era encabezado por un estudiante de integración que no reunía las condiciones para ello por ser peruano, por no tener personalidad ni aptitud académica por sus dificultades de aprendizaje. Faltó que dijeran que era de piel morena y de baja estatura. Yo le aseveré que eso era discriminar a una persona por sus discapacidades, además de desvalorizar la posibilidad de hacer un trabajo profesional de asesoría a organizaciones juveniles, tema que he desarrollado desde los tiempos de universidad, incluso como dirigente estudiantil. Convinimos en realizar una reunión con los presidentes de curso para que usted explicara cómo debía hacerse la directiva de un centro de alumnos. Una de las niñas que ayudó a elaborar el programa y la lista estalló en llanto y salió de la sala desilusionada y afectada por esta actitud tan poco democrática. Finalizado el encuentro fui a su oficina para ver lo que se podía hacer y usted me puso en la mesa el tema de la lealtad hacia su persona, que por contradecirla ante los estudiantes ponía en juego la confianza suya hacia mí. Yo le indiqué que esa era una práctica señorial, que el concurso lo había ganado merced a mis méritos, y que no me parecía adecuado hacer a un lado a los jóvenes y a mi persona por sus percepciones. Usted me espetó que no continuaría siendo el asesor del centro por no contar con su confianza, y con una mezcla de prudencia y confusión preferí no enfrentar su decisión, y salí raudo de su oficina. Finalmente, en el año 2007 no hubo centro de estudiantes, la encargada de UTP organizó un grupo de estudiantes “encargados” de lo estudiantil. Con los estudiantes discriminados intentamos organizar un colectivo interno de estudiantes en defensa de la educación pública, que protagonizó algunos días de toma en el mes de junio, que usted y su grupo más cercano se dieron a la tarea de criminalizar logrando finalmente que se fueran: unos expulsados por la toma del liceo, otros por baja asistencia y los más por cancelación de matrícula para el año siguiente. Fue fácil que usted y su séquito de docentes rémoras adujeran que estos jóvenes eran “malos alumnos, de pésimo comportamiento, violentos, con actitudes de desadaptación social”. Así finalizó el año 2007 en el liceo, con la impotencia de no haber logrado mucho con los estudiantes. Incluso a mediados de año le solicité autorización para realizar un taller para montar la *Cantata de Santa María* con motivo de la conmemoración de los cien años de este episodio de las luchas sociales de nuestro país, donde fueron asesinados miles de obreros del salitre y sus familiares en el Norte Grande, por petición de los propios estudiantes, entre ellos el hijo de un reconocido

trovador chileno. Pero me bastó ver su cara de indiferencia y desagrado con la frase “déjame pensarlo” para que no volviésemos a hablar del tema.

En el 2008, ante el escenario de un movimiento estudiantil cercenado y sin voces propias, me dediqué a potenciar mi rol docente y a colaborar con la formación profesional y humana de mis colegas, por mi participación en OPECH y haber sido elegido secretario del Consejo Gremial. Intentamos hacer una jornada de autoformación sobre la crisis del sistema educacional y las perspectivas de los docentes, a la cual se otorgó un tiempo mínimo para la reflexión y el debate, el cual no pudo ser aprovechado por la escasa disposición prestada a esta actividad, tanto por usted, señora directora, como de una parte de los profesores. Finalmente este trabajo de autoformación quedó trunco porque “no era una necesidad fundamental de la escuela”, es decir, las necesidades de la escuela no eran las necesidades de las personas. Lo realmente importante era controlar la asistencia de jóvenes y adultos en las mañanas, vigilar el uso del uniforme, cautelar la monotonía de tomar los cursos a la hora, no importando cómo fueran las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes. Participar del GPT, o de la reflexión pedagógica aunque esta no fuera una instancia de reflexión pedagógica ni de trabajo colaborativo. Preocuparse de que todo lo técnico-administrativo funcionara de maravillas, mientras lo cualitativo y humano pasaba a un segundo plano. Además, debía culpabilizarse y criminalizarse a los profesores de todo lo que no funcionara en la escuela, no siendo trascendente el análisis de la asignación de horas lectivas y no lectivas a cada docente en la escuela; no siendo necesario implementar, en nuestra escuela vulnerable, un modelo de desarrollo educativo que se centrara en las potencialidades de los jóvenes estudiantes y no en sus problemas; no siendo necesario analizar las perspectivas acerca del *malestar docente* que se expresa en la elevada tasa anual de licencias médicas de docentes y asistentes de educación. No sé si por la cercanía con la Penitenciaría o con las dependencias del Ejército, debíamos asimilarnos a una cárcel o un campo de concentración más que a un centro educativo, pero eso transmitía lo que según usted se debía hacer en la escuela. Por eso, la mayoría de los colegas prefería no contradecir mayormente sus opiniones en público, sino más bien remitirse a comentarios privados, a espaldas suyas, que mantuvieran el anonimato de las personas y evitaran la represión que podía venir de su fuero. Así finalizamos el 2008, sin grandes luces.

El año 2009 no hizo sino confirmar todas mis aprensiones adversas respecto de su persona como educadora y líder pedagógica. Un incidente con la encargada de UTP por llevar guitarras a la sala y ser estas arrebatadas en el contexto del paro docente, me demostró lo patético de su estilo de gestión, ¡conminándome a pedir disculpas! por una situación en donde se vulneraron mis atribuciones como docente y ser humano. El día martes 19 del mes de mayo, en el segundo bloque de clases, ingresé como de costumbre a la sala de cuarto medio para realizar mi clase de historia y ciencias sociales, según mi planificación semestral sobre la época de la Guerra Fría. En esta clase, los estudiantes estaban avanzando en la investigación y presentación de sus trabajos sobre personajes del período. Como forma de estimular la interdisciplinariedad y transversalidad del conocimiento y del aprendizaje, permití que dos estudiantes llevaran guitarras para practicar y presentar algunos temas musicales relativos al trabajo solicitado y eje temático, lo cual sería evaluado con rúbrica de exposición oral y musical. Usted sabe que además de profesor soy músico autodidacta. Con los estudiantes siempre hemos montado canciones tanto de autores latinoamericanos como propios. Pedí los instrumentos a la profesora encargada y los muchachos los llevaron a la sala.

A las 9.55, estando ya en la sala, ingresa a ella la profesora encargada de UTP de Enseñanza Media, señora María Díaz, arrebatando las guitarras a los estudiantes Facundo Garrido y Santiago Briones. Yo le señalo que vamos a ocupar los instrumentos en la clase, ante lo cual ella me contesta que debo indicar eso en mi planificación. Yo le explico que no aparece detalladamente su uso allí, pero que el tema que estamos desarrollando requiere de música, de práctica y montaje de canciones. Ella no responde a mi indicación, tiene las guitarras en la mano y se las lleva de la sala, desacreditando mi hacer pedagógico y autoridad ante los estudiantes. En un primer instante yo no quise contradecir su actitud, por estupor frente a lo que estaba sucediendo; más bien busqué la instancia de la Reflexión Pedagógica en la tarde de ese día martes para preguntarle si esta forma de proceder iba a ser la política de la Unidad Técnica Pedagógica de este período en cuanto a observación de clases, menoscabo de los docentes y de selección o impugnación de los contenidos o ejes temáticos a desarrollar en clases.

Ante esta pregunta, usted, con rostro enervado, me emplaza a realizar este reclamo no frente a los profesores, sino en su oficina, para realizar un “careo” entre nosotros. En ese momento la señora María Díaz comenzó a reírse veladamente en tono de burla, lo cual fue visto por varios profesores. Luego, usted me señala (como

si ya lo hubiese comentado previamente) que las guitarras fueron confiscadas a los estudiantes porque ese día, debido al contexto del paro docente había mucho desorden en el pasillo de Enseñanza Media y que estos estudiantes, al tocar sus guitarras, contribuirían a ello. Una vez más, culpó a los docentes por no tomar a los cursos a la hora debida y que por eso se producían tales situaciones, entre ellos a este profesor que suscribe. Aquí señalo que ingresé a la hora correspondiente de ese bloque, además de que nunca espero el toque de campana, sino que observo mi reloj para dirigirme a las aulas. Ese día, el Colegio de Profesores de Chile había convocado a la segunda jornada de paro nacional en demanda del pago del bono SAE. La asistencia de estudiantes había menguado, lo cual implicaba desórdenes menos significativos de parte de estos. Además, este profesor estaba tomando cursos durante ese día. Los directivos docentes se encontraban inquietos y preocupados porque algunos docentes nos ausentaríamos por dos horas, entre las once de la mañana y la una de la tarde para concurrir a la marcha de maestros en la Alameda. Al término de la reunión, usted me conminó a reunirnos con la encargada de UTP en su oficina. Por tener que asistir a una reunión urgente de mi trabajo como asesor de Liceos Prioritarios de la Universidad de Chile y por el término de mi horario de trabajo, le solicité que nos reuniéramos el día lunes 25.

El lunes en la mañana solamente me reuní con usted, por la ausencia de la señora Díaz. Allí me señaló que yo había faltado a la verdad respecto de lo que había sucedido aquel día martes, y que concurren a hablar con la encargada de UTP para disculparme y dejar todo como estaba antes. Yo le dije que no compartía su forma de ver las cosas, su estilo directivo, su liderazgo pedagógico, por su forma de proceder autoritaria y discriminatoria hacia los docentes. Le dije que hablaría con la señora Díaz, pero solo para reafirmar mis dichos y para realizar una carta dirigida al Departamento de Educación con el fin de reivindicar mi dignidad profesional. Por temor a no tener una respuesta satisfactoria en las instancias a las que me iba a dirigir, no prosperé en ello.

Luego, tras los episodios de las movilizaciones docentes por el bono SAE y la deuda histórica, en las que ninguno de los docentes directivos participó, incluyéndola a usted, sin dar mayores explicaciones al respecto, decidí impugnar y rechazar la actitud asumida por su EGE [Equipo de Gestión] en términos de ser un pésimo ejemplo de lo que debía ser la dignidad docente en Chile. Desde el año 2006 que me he documentado copiosamente respecto de la crisis de la educación pública en nuestro país, analizando críticamente el sistema educativo

en el contexto histórico del neoliberalismo, en los ámbitos estatal, municipal y local, considerando la participación de los actores educativos al interior de las comunidades, donde mis observaciones y reflexión me permiten concluir que si no cambiamos las mentalidades docentes, en términos no solo gremiales o sindicales, sino también como profesionales, como intelectuales transformativos o quizás como buenos seres humanos, es imposible una real defensa de la educación pública de la que usted muchas veces se ha hecho parte únicamente con buenas intenciones verbales. Los beneficios económicos de estas movilizaciones, sobre todo en el caso de la deuda histórica, eran claves para los docentes como usted, que se encuentran próximos a una horrenda jubilación inferior a los doscientos mil pesos. Por eso muchos profesores y directivos por todo Chile fueron a la pelea, mucha gente hubo incluso en huelga de hambre por ganar esta batalla de la dignidad docente. Sin embargo, prefirió la comodidad y seguridad del puesto logrado con las mismas artimañas oligárquicas con las que se domina a las mayorías populares de nuestro país, mantenidas en la ignorancia política y sociocultural elección tras elección. En consecuencia, usted y sus prácticas directivas autoritarias y dictatoriales son el gran detente para este crecimiento. Usted con su permanente culpabilización y acorralamiento de los profesores, como señaló en el último Consejo de Profesores del año 2009: “Ahora con las ACE tendrán que justificar su competencia por medio de los resultados de las calificaciones y de los aprendizajes de los alumnos medidos por las pruebas estandarizadas”. Está bien preocuparse de la evaluación de los profesores, pero ¿quién evalúa su labor directiva? ¿Responde su cometido directivo a criterios pedagógicos o simplemente a gestión tecnocrática? ¿Los cinco años que dura su gestión son evaluados por el sostenedor de acuerdo con criterios y sistemas de medición de calidad? ¿O solo se requiere para su puesto habilidad para estar cerca del poder político y sus afecciones absolutistas que usted muy bien conoce? Se le olvidó que fue también maestra con treinta o cuarenta niños, y que en ese tránsito perdió hasta la suavidad de las cuerdas vocales. Por eso usted ahora no lucha, no está de nuestro lado, solo ayuda a reproducir y mantener el peso de la dominación hegemónica cultural conservadora en nuestra escuela. ¿Tanto es el apetito o el miedo por defender la diferencia de remuneraciones y de estatus profesional respecto de un humilde profesor de media jornada?

Cuando me citó a su oficina en el mes de mayo junto a los otros integrantes del Consejo Gremial para dar explicaciones respecto de mi “voto de repudio”

y de rechazo a la actitud pasiva de su EGE frente a las movilizaciones por la deuda histórica en asamblea extraordinaria de profesores, yo le solicité de palabra la reubicación de establecimiento porque, sinceramente, sentía que no podía seguir soportando su autoritarismo y la opresión de mando en que debemos desenvolvemos cotidianamente docentes, asistentes de educación y estudiantes en el liceo. Con esta actitud me negaba a aceptar ser parte de una organización escolar jerárquica y autocrática, donde su persona es la única razón y verdad, como si estuviésemos en la Francia de mediados del siglo XVII. Pareciera que todos los integrantes de la comunidad fuésemos sus vasallos, comparsas y bufones, que servimos para mantener a flote el modelo de su derruida escuela pública decimonónica. Era preferible seguir el viaje, el peregrinar educativo que deben realizar muchos profesores y profesoras a lo largo del país por ser leales a los principios, a las ideas que nos hacen ver la realidad con mayor profundidad, que prefieren emigrar de las escuelas a tener que claudicar de su dignidad de maestro, para no tener que arrojarse con las investiduras que pueden convertir a un profesor en un tirano, en un reyezuelo o en un renacuajo.

Para mí, afortunadamente, el año 2009 no fue solo de conflictos y movilizaciones docentes por las reivindicaciones económicas. Fue mi último de los tres años en la Universidad ARCIS impartiendo el curso de Gestión Educacional para los estudiantes de Filosofía. También fue la entrada como asesor pedagógico al Equipo de Liceos Prioritarios del Departamento de Psicología de La Universidad de Chile. Fue además el año de los resultados de la Evaluación Docente y de rendir la Prueba AVDI. Finalmente, el 31 de diciembre fue publicada en el portal de Conicyt la nómina con los seleccionados a la beca de Magíster para Profesionales de la Educación en el Extranjero. Ahí estaba mi nombre junto con el derrotero elegido previamente, hacia la Maestría en Pedagogías Críticas en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Por los trámites de inscripción en la universidad y de obtención de la beca he debido trabajar hasta el día 27 de mayo de 2010 en las dependencias de emergencia de Aldunate 1244, asignadas debido a los daños causados por el terremoto del 27 de febrero en el viejo edificio de Luis Cousiño 1984. En el proceso de despedida sentí el cariño de la comunidad educativa, de los pares que fueron a despedirme con un simbólico almuerzo, de los niños y jóvenes que todavía me mandan por internet mensajes de saludo y preocupación. Siento decirle que de usted, señora directora, no esperé ni espero nada; tal vez lo que esperarí sería verla más cercana a esa comunidad que pretende dirigir y controlar.

Tal vez, si usted pudiera verla con los ojos de la humanidad, podría sentirse parte de ella en forma libertaria y armónica, como yo me sentí en su interior en los tres años y medio en que pude no solo ser un profesor de historia, sino también un amigo, un confidente, un pensador y un actor de cambio para las generaciones que nos siguieron. Lamentablemente para sus pretensiones, quizás yo no me he ido del liceo. Tal vez sigo ahí, en la crítica de los estudiantes, en la reflexión de los colegas, en la humildad de las asistentes de educación, en los sueños de los padres. En todas esas dimensiones extendí mis alas, para entender, para crear, para ver nuevos días con escuelas sin centinelas. Pienso, finalmente, que no será tarde cuando aquella comunidad escolar que usted hoy dirige sea una puerta abierta hacia la humanidad, sin prohibiciones, uniformes o dogmas, sin entreveros neoliberales que impongan el deber ser. Llegará el día en que no será necesario mandar para hacer, el hacer decidirá las tareas y las prioridades de las personas. Tengo la certeza de que pronto llegará ese día, por eso solo deslizaré un “hasta siempre” al final de estas líneas, y no un adiós que cierre fatalmente las razones, propósitos y augurios que me llevaron a escribir esta larga carta.

La implementación del subsector. Las TIC para la educación de adultos¹

Claudia Casanova Vera

Profesora

Hace un mes y medio atrás asistí a un curso de formación instrumental para la educación de adultos y en él recibí un material sobre el nuevo currículum. Me pongo a hojearlo y en una de sus páginas me encuentro con el siguiente párrafo:

[...] el Estado tiene el deber de garantizar [...] una Educación de Adultos de alta calidad que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable”. Es deber del Estado “ofrecer a los adultos iguales oportunidades para acceder a los conocimientos que hoy se desarrollan a través del sistema escolar regular.

Cuando terminé de leer, mi mente voló hacia el establecimiento donde actualmente trabajo. Llego a una de sus aulas, y me encuentro con los jóvenes que van diariamente a ella...

Un establecimiento como tantos otros...

Trabajo en el liceo de adultos ... de Estación Central, un establecimiento que creo que no debe diferenciarse mucho de otros liceos de adultos municipales en cuanto a su infraestructura y escasez de recursos y que refleja la ausencia del Estado por la educación de los jóvenes adultos pobladores.

El establecimiento nació en 1989. La dirección de entonces, junto a los profesores, alumnos, auxiliares y paradocentes organizaron sucesivos eventos para

¹ En el año 2007, en la educación de adultos, comenzaron aparecer jóvenes con edades que bordeaban en promedio los 18 años, y que manifestaban vagas expectativas y motivaciones para la completación de estudios.

tener recursos y poner vidrios en las aulas, construir una sala de profesores, entre otros adelantos. Doce años se tomaron para acceder a unos fondos ganados para un proyecto de construcción de salas nuevas. La demora se debió a que el terreno destinado a la ampliación lo ocupaban los vecinos para estacionar sus vehículos. El alcalde de entonces y el de ahora acogieron la petición de la junta de vecinos de no darle otro uso a ese terreno por ser ellos población electoral, no así estudiantes y profesores.

El edificio que existe se ha ido armando por la fuerza de las circunstancias: en la entrada hay una casa de dos pisos, que funciona como oficina y salas. En su época fue la casa del director de la escuela municipal, que se encuentra adyacente a él (por cierto esta escuela cuenta con un tercer piso de ampliación, sin ocupar). Luego de un pasillo siguen dos salas prefabricadas, y por el mismo pasillo aún más estrecho, como la estrechez que viven los estudiantes y profesores de la educación de adultos, te encuentras con una sala de concreto tomada del edificio, que pertenece a la escuela. Continuando por este único pasillo, en que apenas se puede caminar de a dos, existe otra casa de dos pisos, que también fue casa del director del otro establecimiento, ubicado atrás del nuestro. Esta casa se usa como sala, oficinas, baños, cocina, y una pequeña sala de profesores, muy pequeña, donde solo tenemos la opción de estar sentados para que podamos caber todos. Cuando alguno se para y se mueve puede provocar un accidente; que alguien sin querer te derrame un poco de té, o que al pasar roce con algunos textos y pruebas y todo se venga abajo. Luego hay dos baños para los estudiantes y dos únicas salas prefabricadas. Ahí termina el espacio del liceo de adultos con más de setecientos alumnos matriculados y sin patio.

Un sueño a destiempo...

Y de ahí siguió el recuerdo: aquella vez, antes de comenzar las vacaciones de invierno, me piden junto a otra profesora, que nos reunamos con el profesor de lenguaje para ver cómo abordamos las TIC sin computadores ni sala para ello.

Con el fin de conseguir la dichosa sala del Programa Enlaces, la dirección del establecimiento, ante el Ministerio de Educación, se comprometió a impartir las TIC sin computadores. Entonces ¿cómo?

¿Cómo se pueden hacer clases de TIC sin computadores?

Me informan que voy a contar con un notebook de uso personal y otros tres para los alumnos.

Tres días antes de salir de vacaciones de invierno, la dirección nos pide a mi compañera y a mí, que nos reunamos con Ignacio, profesor de lenguaje que contaba con perfeccionamiento en informática. Lo hicimos y su propuesta para comenzar la asignatura mientras llegaban los equipos consistía en tratar primero la historia de la computación, con un tiempo aproximado de un mes, después ver todo lo de hardware y software, y, para entonces, tendríamos los tres notebooks por aula para trabajar con los estudiantes..

Paralelo a esta situación, una semana antes de salir de vacaciones de invierno, comenzó el añorado sueño; doce años esperando la construcción de las nuevas salas.

A la semana de retomar las clases, aún no se contaba con el dichoso notebook. Tenía que utilizar el que está para el uso de los demás subsectores. Eso significaba anotarse en una carpeta de registro. Yo pensé que por ser el profesor encargado de este subsector no tenía que registrarme por todas las clases y todos los cursos que imparto, sin embargo, el subdirector me dice: “¡Todos los profesores que ocupan notebook y data deben registrarse, es la norma!”, y yo contesté: “¡La norma para el subsector de las TIC!”. Cuando dije esto, me vino a la mente la sensación que me quedó al entrar al establecimiento por primera vez, caminar por el estrecho pasillo, llegar a una sala de profesores muy pequeña, todo tan compacto que la propia mente se empieza a estrechar, sin espacio para ver las cosas de otra manera, ausencia de lucidez. Lo importante, entonces, es cumplir con lo burocrático, sin dar soluciones reales. ¿A quién le importa si estos jóvenes aprenden o no? Me sentí impotente, con rabia ante la ausencia de sentido, que me llevó a preguntarme una y otra vez el sentido de mi labor docente, mi lugar como profesora. En el fondo es caer en la cuenta de que ni el profesor ni los estudiantes somos actores principales de las clases de TIC.

Estas preguntas me llevaron a un estado de frustración: la imposibilidad de satisfacer, dentro de la institución, la necesidad de enseñar; como la de los estudiantes: la imposibilidad de satisfacer la necesidad de aprender.

Sin embargo, este estado me condujo a dos opciones: quedarme en la sumisión o ver una salida...

...¿y qué dicen mis estudiantes?

Por otra parte, los alumnos me decían: “¿Cómo vamos a tener clases de Tics, sin computadores?” O bien, aquellos más esperanzadores preguntaban “¿Podríamos seguir con inserción laboral? ¿Sería mucho más provechoso!”

Yo coincidía con esa postura, pero había que pasar el programa. Además la mayoría era de la idea de “tener la clase de TIC, como fuera”. Creo que en el inconsciente colectivo estaba muy presente el “estar en clases como si aprendieran, y la profe dando las clases como si enseñara”... Así saldría todo más fácil, podrían aprobar el ramo con muy buena nota y no se atrasarían en sacar la licenciatura. Y en el fondo de todo, ¿qué podían hacer? Y yo, ¿qué podía hacer? Su inconsciente decía: “¿para qué complicarme con diez mil pesos que pago al matricularme!”.

En el fondo son los desheredados del sistema.

Después de todos estos cuestionamientos internos tanto míos como de ellos, me entregaron un notebook con el data. Un data que había que configurar, según me decían. Todo en el momento, nada se preveía. Entonces les dije a los alumnos de la clase: “¡Muchachos!, la clase se trata de cómo resolver problemas técnicos para configurar el data con el notebook para transmitir la información”.

Un día me llama la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) para decirme que tengo reunión con la directora, “¿para algo bueno!”, me dice. Lo bueno fue tener un notebook para hacer la clase lo menos dramática posible.

¡Por fin, ahora sí vamos a realizar algo de clases! Algo, porque con la construcción de las salas nuevas comenzamos a sufrir cortes intermitentes de luz.

Todo esto ha sido solo un simulacro de enseñanza-aprendizaje del subsector de las TIC.

¿Saben qué significa la sigla TIC? Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones.

A modo de epílogo

Como dije anteriormente, tenía dos opciones: quedarme en la sumisión o ver una salida...

Pese a los cortes intermitentes de luz, no podía conformarme con el simulacro de la clase, no podía seguir ahondando en la frustración, porque eso significaba

negar mi derecho a revelarme, a luchar por la dignidad de mis estudiantes, por la dignidad de la educación.

Entonces fue cuando me dije: “si no hay solución dentro de la institución y el sostenedor no responde, entonces, hay que realizar un proyecto para estos jóvenes fuera de estas paredes, en otro lugar”; un lugar donde se pueda desarrollar una educación integradora, donde se desarrollen habilidades sociales y sentido crítico, que sea participativa, y democrática.

El año 2009 con un pequeño grupo de universitarios comenzamos un proyecto de educación popular.

Este año pudimos continuar ofreciendo diversos talleres de desarrollo personal, además de preparación para la PSU y matemática entretenida para los niños.

El año 2009 la Municipalidad de Estación Central recibió una multa del Ministerio de Educación, por incumplimiento del Decreto 239: impartir un subsector sin recursos.

A dos meses de terminar este año, se concreta un sueño a destiempo: el sostenedor instala dieciocho computadores en una sala con capacidad para apenas veinte estudiantes.

Ahí, cada día me encuentro con los estudiantes, yo intentando enseñar, ellos y ellas intentando aprender en un reducido espacio, con un pasillito por el que apenas puedes pasar, pero “peor es nada” me dicen mis compañeros y compañeras.

Las andanzas de una “pre-profe”

Cindy Corrales Valencia

Profesora de Filosofía

De la “U” al liceo... de la estudiante a la “pre profe”

Cuando empecé a ver los establecimientos educacionales a los cuales seríamos asignados para realizar la práctica pedagógica, me di cuenta de que había sido asignada a un liceo de hombres de San Miguel. La idea me agradó bastante, así que apenas llegué a mi casa empecé a buscar toda la información requerida: ¿dónde quedaba?, ¿cómo llegaba de mi casa al colegio?, su historia, todo. Pero no siempre resultan las cosas: luego de un par de días me informaron que el colegio le había dado prioridad a los practicantes de la Universidad de Chile y que por lo tanto, me debía cambiar de establecimiento. Con la pena y la rabia entre las piernas, comencé a buscar otro colegio para poder desarrollar la práctica. En mi cabeza sonaban fuertes el Liceo de Aplicación y el Liceo Amunategui, por su historia y por todo lo que los estudiantes habían logrado con sus movilizaciones, pero era tarde, ya habían compañeros asignados y no quedaban más cupos; entre tanto buscar, me percaté de que también aparecía en la lista de los colegios posibles ¡¡MI COLEGIO!!

Era extraño, porque si bien yo había egresado de ese establecimiento, no quería realizar mi práctica ahí. En un primer momento, el rechazo se debía a mi indignación por no haber quedado en el colegio de San Miguel, y en un segundo momento, porque me resultaba absolutamente extraño volver a un colegio que no me había marcado tanto, y además volver como “pre-profe”. Pero luego de meditar los pros y los contras de quedar en mi colegio, pensé: “conozco cómo funciona, conozco a su gente, sus profesores, queda cerca de mi casa y además yo no había pasado desapercibida por ese establecimiento, así que la recepción sería buena... cien puntos... sin siquiera haber puesto un pie en el colegio”.

Hasta que llegó el gran día. Nos iban a presentar oficialmente en el colegio, así que había que llegar “bien presentados”, punto no menor, ya que jamás en mi vida me había vestido formal; mi rebeldía innata había esquivado cuanta ceremonia formal se me cruzaba, no estaba dispuesta a transar mi cambio de ropa, pero ya estaba metida en esto, y al fin y al cabo, era lo que yo siempre quise, desde el momento en que puse un pie en la carrera. Así que dejé de lado los bototos, mis jeans y mi polerón y acudí a la ropa de mi hermana para poder llegar “como correspondía” al lugar.

Ese día me quedé dormida, así que volando me duché y me vestí con esta nueva ropa, que según yo, me hacía ver de 80 años. Fue complicado volar hasta el colegio con este nuevo look, los tacos nunca habían sido mi fuerte, y el morral que siempre pasaba arrastrando y en el cual cabía toda mi vida, fue reemplazado por una cartera en la que con suerte entraba el pase escolar.

Cuando ingresé al colegio, me bajó la nostalgia y se fueron mis ganas de no estar ahí, me emocionó ver cómo los tíos del aseo y del quiosco se acordaban de esta pelusona, cómo el inspector y la jefa de UTP hablaban de mí y me daban nuevamente la bienvenida. Era extraño, estaban más orgullosos que yo de mi vuelta al colegio.

Luego de una breve reunión en la cual nos *rayaron la cancha*, partimos a ver los horarios en los cuales debíamos asistir al colegio, ver al profesor y el curso asignado. Mi alegría fue mayor al ver que mis horarios coincidían con los de Claudia Gómez, pues ella había sido mi profesora de filosofía cuando fui estudiante y además un pilar importante en mi desarrollo intelectual y cultural, una mujer con la cual mis miedos para abordar la práctica se eliminarían, debido a su humildad intelectual y su particular forma de ver el mundo y las cosas.

En la sala de clases... se matan los nervios

La profesora me acogió muy bien, de hecho estaba feliz de verme de vuelta y como una igual, así que me dijo que durante una semana era bueno que observara al curso para entender su dinámica y que luego de eso empezara con las clases.

Haría clases en dos cursos, el cuarto A y el cuarto C, ambos de la especialidad de Párvulos. El primero era todo bien, las chicas tenían buen rendimiento, eran creativas y muy racionales para su edad, tranquilas y con ansias de conocer y ser más. Esto lo observé cuando en mis ganas de ser un aporte a sus vidas las invité a

que se inscribieran en un “preuniversitario popular” que impartían unos amigos; de las cuarenta se inscribieron treinta y siete; en el segundo curso la cosa era distinta, se observaba la falta de motivación, la carga de sus vidas, la crudeza de su mundo; sus pocos sueños se diluían frente a una realidad que las limitaba. Era un curso difícil, siempre estaban con trabajos atrasados y su mente en otro lado, aunque esto poco a poco fue cambiando.

Llegué al colegio para continuar con mis días de observaciones y me dirigí a la sala de profesores a esperar a Claudia para irnos a clases, hasta que tocaron el timbre y me percaté de que ella no llegaba. En ese instante se me acercó el inspector y me dijo: “Ahí está el libro”. Y yo en shock, esa simple frase me indicaba que yo debía tomar el curso y aperrar.

En ese instante comprendí que mis cinco años en la universidad no me habían entregado algo muy valioso, LA EXPERIENCIA. Caminando en dirección a la sala y con los nervios de punta, solo pensaba en qué iba a hacer; tenía dos horas pedagógicas para hacer lo que siempre había exigido. Mientras subía la escalera, solo me decía: “piensa en alguna dinámica, piensa en qué les vas a hablar, piensa en qué materia están, ¡RAYOS, PIENSA EN ALGO!”. Obviamente los nervios bloquearon todo lo que debía pensar, pero ya estaba en la puerta de la sala y con las chicas diciéndome “hola profe”, así que ya no podía echar pie atrás.

Entré a la sala y les expliqué que la profesora no vendría, que tenía un problema, así que estarían conmigo. Tomé el libro de clases y comencé a pasar la lista y empecé a notar que las chicas estaban tan expectantes como yo de qué íbamos a hacer. Cuando noté esa curiosidad, mis nervios desaparecieron e inmediatamente les dije que la estructura de la sala no me acomodaba, que tenían que dejar atrás las mesas, las quería a todas en círculo, a todas en la misma posición, ni una delante ni atrás de la otra, y que yo también estaría al lado de ellas... Esto les dio confianza, pero creo que me la dio más a mí. Enseguida les señalé que me conocían solo como la observadora y que en esta oportunidad la clase iba a ser dejada de lado, pues era la instancia que teníamos de conocernos y reconocernos.

Y así, poco a poco, fui fluyendo y abordando diversos temas. Fue grato ese momento, de los nervios extremos a la calma, “en la sala de clases se matan los nervios”, dijo mi papi cuando le conté lo vivido. Fue grato porque ahí me pude percatar de que todo el desinterés del cuarto C se debía simplemente a que no las escuchaban y no abordaban sus problemáticas; fue reconfortante cuando al final de la clase, dos estudiantes se acercaron y me dijeron con su

espontaneidad característica: “¡¡Wena, profe!! ¡¡Mansa clase que se mandó, gracias por escucharnos!!”. Esta sola frase reafirmó mis ganas de estar pronto frente a ellas haciéndoles clases, así que comencé con todo a preparar la Unidad que pretendía compartir con las estudiantes, pues solo me quedaban algunos días como observadora para mi gran debut.

Y la primera clase fue...

Días antes del debut me acerqué con mi Unidad lista donde Claudia, para ver si ella tenía sugerencias y para que me dijera si habían cosas que cambiar. Mi shock fue mayúsculo al escuchar que yo no podía planificar una unidad para tratarla con las estudiantes por mi cuenta, sino que debía ceñirme a los contenidos que ella estaba trabajando y solo podía modificar las actividades, pero jamás tocar los contenidos. Ese mismo día me entregó sus planificaciones para que llegara preparada a la siguiente clase.

Todavía en shock, es que comencé a preparar la clase que debía realizar. Los días previos fueron un caos, ya que para seguir con las órdenes de la profesora guía, leí los contenidos que ella pasaría ese día, teniendo presente que estos debían mantenerse y solo podía modificar la actividad.

La planificación que la profesora tenía para ese día señalaba lo siguiente:

***Actividad:** El profesor hace una breve introducción sobre desigualdad de oportunidades en el mundo actual, sobre la democracia, sobre el calentamiento global y los derechos humanos, luego se presenta el video Yesterday. Las alumnas contestan prueba sobre democracia, valores, globalización y derechos humanos.*

Mi shock no podía ser mayor: ¡¡Desigualdad de oportunidades, Calentamiento Global, Democracia, Derechos Humanos y todo en 90 minutos!! Mi primera impresión fue que uno debía ser un genio para poder abordar esos contenidos en una hora y media, ya que de otra manera sería imposible.

Después del shock, decidí OCUPARME y no PREOCUPARME, de modo que omití el tema del calentamiento global y centré la clase en tres grandes, pero relacionados, temas: “Democracia, Derechos Humanos y Desigualdad”. Así fue como elaboré un PowerPoint para poder apoyarme, además de una guía con la primera actividad que debían entregarme: un ensayo.

Con todo preparado llegué a la sala para “dármelas” de profesora. Fue complejo, pero gratificante a la vez, pues mi objetivo era que las chicas logaran

trabajar y vivir aunque fuera durante 90 minutos semanales algo distinto a la rutina. Con eso en mente, les expliqué cómo sería mi rol de docente:

- Les dije que no les gritaría, que en todos lados lo hacían y que como docente no estaba dispuesta a gastar mis cuerdas vocales, por lo que si quería silencio, solo levantaría la mano.

- Les expliqué que solo una vez durante la clase diría “guarden todo”, y eso implicaba pinzas, espejos, cosmetiqueros, celulares, pendrives y demás cosas que no correspondían a la hora de filosofía.

- Y que la sala de clases era un lugar donde se hacían las clases, pero que además el establecimiento contaba con otros espacios, así que tendrían que aprender a convivir en el patio, sin arrancarse a los baños o al quiosco.

Estos tres aspectos lograron descolocarlas; y no es menor si durante 43 horas semanales les gritan, las reprimen y, sobre todo, no las escuchan. Aspectos tan simples de desarrollar, pero olvidados por la rutina consumidora de creatividad docente.

Con las estudiantes descolocadas y yo un poco nerviosa, comencé la clase. Unas chicas me ayudaron a instalar el data para proyectar el PowerPoint y empecé a hablarles. En mi impresión, la clase fue pésima, los nervios me jugaron en contra. Era extraño, no me ponían nerviosas las estudiantes, la que me ponía nerviosa era Claudia, quien yo suponía no lo haría, pues ella hablaba cada vez que yo terminaba alguna intervención; me sobró tiempo pues tenía presupuestado que luego de mi exposición acerca de la democracia, los derechos humanos y la desigualdad, les explicaría la actividad y las chicas redactarían el ensayo en la sala, pero la profesora guía dijo que ellas no eran capaces de hacerlo en ese momento y les dijo que lo trajeran la próxima clase. Todo mal, mi planificación a las pailas y más encima la profesora opinaba en algo que estaba a cargo mío, pero no me desanimé: sabía que eran los costos de no tener experiencia, por lo tanto de a poco esto debía cambiar.

Y pasaron los días y las clases

Luego de mi fallida primera clase y de la intromisión de la profesora guía, hablé con ella y le dije que si necesitaba precisar aspectos de la clase conmigo, lo hiciera de manera personal y no delante de las estudiantes, pues así yo podía mejorar y ser un aporte.

Pasaron los días y logré acostumbrarme a la rutina, a levantarme temprano, a cumplir horarios y formalidades, a ser una profesora. Y a pesar de los distintos traspiés que pude haber pasado durante este período, rescato lo más valioso: la EXPERIENCIA, aquello que no nos entregan en cinco años de universidad, pero que en un año toda una comunidad educativa se encarga de hacerlo.

Lo que vale la pena

El año que conviví con esta comunidad educativa me permitió nutrirme de experiencia y sabiduría, pero sobre todo de paciencia, pues el tratar de convertirse en un aporte, de transformar realidades y dar la batalla necesaria para despertar conciencias choca día a día con la pasividad, la desmotivación, el desinterés, la rutina y miles de otros factores, que no solo se evidencian en las estudiantes, sino, y muy lamentablemente, en quienes hacen posible que la institución funcione: los profesores y las profesoras.

Poco a poco pasó el tiempo, llegó el final de la práctica y tuve que abandonar el colegio, pues a pesar de que hubo ofrecimientos laborales, preferí terminar la tesis y volver con el título en la mano. Me dije que por esta vez me retiraba, pero no indignada sino con más ganas y más ansias de estar en las aulas nuevamente, frente a la realidad del mañana que se construye a pulso en el presente, agradecida de la experiencia extrema vivida, pues finalmente solo en la escuela *se corta el queque*.

¿Qué vale, finalmente?

Augusto Astudillo Canobra

Profesor de Filosofía

Lunes 16 de diciembre de 2006

Me entregan un papel que dice en el encabezado: “Muy querido Augusto”. Es una citación a entrevista con la directora. Lo medular de la conversación es informarme que yo estaba despedido. La única razón explicitada fue que ya no era tan “propositivo” como antes. Es un golpe tremendo, inesperado, sin aviso. No hubo una evaluación previa donde se me hicieran ver falencias o fallas en mi desempeño. No hubo signos ni señales preventivas. A pesar del calor, cuando me dice que estoy “desvinculado” (eufemismo en boga en estos tiempos) sentí un escalofrío que me erizó los pelos de los brazos. No supe qué decir (como muchas otras veces), estaba en trance. Con un beso me despedí amablemente de la directora. No dije nada respecto a la fundada sospecha de que la decisión estaba influida por mi participación en la huelga del año anterior y el apoyo al desarrollo del sindicato del colegio. Trabajé seis años en ese colegio haciendo filosofía para niños, entre quinto y octavo básico.

Mayo de 2007

Después de leer cientos de avisos de empleo en *El Mercurio*, “profesionales se necesitan”, mandar decenas de currículos, ir a varias entrevistas, estoy haciendo clases en un colegio técnico. Reemplazo a una colega que está con permiso prenatal. Mi asignatura es ética profesional. Esta asignatura se evalúa en conceptos... Como no hay “nota” para la mayoría de los alumnos, no existe. Estoy en el consejo de curso en cuarto medio, mi curso de jefatura. Procuero avanzar con la actividad, el ruido no disminuye, hago un intento, no pasa nada, sigue la bulla y el desinterés. Me aburro. Conscientemente les digo: “¡Paren el hueveo!”. Sorpresa, baja el ruido, hay atención (¡los profesores no dicen garabatos!).

Una noche de 2008

Colegio de adultos. La actividad consiste en que los alumnos realizan un análisis de una canción que para ellos es significativa. Ana cuenta que la canción que eligió es la que su padre cantaba cuando ella era niña. Su padre es alcohólico. Ella recuerda las muchas veces en que al salir del colegio con sus compañeras lo encontraba en el suelo y tenía que llevarlo a casa. Arrastraba el peso de su padre y su propia vergüenza. Ana no consiguió la grabación del tema y por lo tanto la canta a capela. El silencio fue total, atención absoluta, profunda emoción mientras escuchábamos esta canción mexicana. Hoy no recuerdo la letra, pero veo y escucho a Ana cantando con la fuerza que le permitió sostener a su padre y convertirse en el eje de su familia. A muchos alumnos esta actividad les resultó significativa. Surgieron historias personales, profundas. Hubo emoción, risas, silencios, lágrimas y aplausos entre ellos. Algo se removió en la búsqueda y presentación de sus canciones.

Marzo de 2009

A partir de 2001 la reforma educacional disminuye la presencia de la asignatura de filosofía en la educación escolar. Los documentos del ministerio señalan la primordial importancia de cultivar la reflexión y la autonomía moral de los niños y jóvenes chilenos, mientras se pretende acortar su horario en enseñanza media y se elimina en la educación técnica. Voy pensando en cómo presentar la asignatura a mis nuevos alumnos adultos. Al llegar a la oficina no veo mi tarjeta. La secretaria me dice que tengo que hablar con el director. En su oficina él compartía gratamente con otras dos funcionarias. Me indica que el nuevo programa excluye filosofía. Me despedí amablemente de los presentes. No dije nada. Nadie se molestó en avisarme que ya no tenía trabajo. A pesar de que entregué mi disponibilidad horaria para el nuevo año, no se me dio ninguna señal de que el nuevo programa de estudios de adultos se había puesto en marcha. Por cierto, nadie se iba a molestar en dedicar un minuto de su tiempo para avisarle al profesor que ya no tenía trabajo. Siempre hay algo más importante que hacer. En mi otro colegio de adultos fueron amables. Vicente, el director del colegio donde hice clases de adultos por primera vez, se preocupó por mi situación y buscó algún arreglo. Nada pudo hacer, pero al pagarme el mes de marzo en que no hice clases vi un gesto de solidaridad.

Lunes 10 de agosto de 2009

Desde marzo de 2008 hago clases en un liceo. Es difícil trabajar en un medio donde los alumnos no tienen motivación por el estudio y están más preocupados de conversar o escuchar música con sus audífonos mal disimulados. Los pocos interesados no se enfrentan a la masa abúlica. En ese clima desgastador me llega un ofrecimiento para hacer una nueva asignatura en la universidad. La aceptación de aquellas horas me obliga a dejar el liceo. Me despiden de mis alumnos. Algunos muestran pesar, incluso escucho “No se vaya”. Francisca de cuarto medio me escribió: “...me da mucha pena despedirlo. Gracias por enseñarnos todo lo que sabemos y principalmente por darme valores de vida... tenga presente que lo recordaremos siempre. Filosofía no era mi ramo predilecto, pero gracias a usted todo se tornó distinto...”. Florencia participó en el equipo que representó al liceo en un certamen de debate. En un momento de la competencia me dijo que no quería seguir participando en la segunda ronda: un integrante del jurado la asustaba. Pedí que fuera reemplazado por otro y seguimos participando.

Jueves 13 de agosto de 2009

La economía familiar no se sostiene con mis pocas horas de clases en la universidad. Vuelvo a la búsqueda laboral. Citación a una entrevista con la directora y el coordinador académico en un nuevo colegio. Me brindan una buena acogida y así me encuentro en otro primer día en un nuevo colegio. Mi primera clase con un pequeño grupo del electivo de Argumentación de cuarto medio había sido muy grata. Pero debo estar alerta; Susana me advierte que “no debía ser buena onda con el curso completo”. Antes de almuerzo me toca el cuarto medio. El curso está completo: cuarenta y cinco alumnos en una sala pequeña. Cuesta hacer clases. Conversación y distracciones desde la mitad de la sala hacia atrás. No es fácil desplazarse hacia el fondo por los estrechos pasillos que quedan entre las mesas. Salgo ileso. Cristian, el coordinador académico, me lleva al comedor y amablemente me guía en el trámite previo al almuerzo. Después me toca con el tercero B. Me observan treinta y cinco alumnos. Están “escaneando” al que viene a reemplazar a la profesora que tuvieron el primer semestre. Comienzo a explicar los objetivos y la metodología. Hago una síntesis de contenidos del primer semestre. Comienza a disminuir la atención inicial ante el profe nuevo... el suelo

se pone movedido. Los alumnos comienzan a distraerse, surge la conversación, el desinterés. Llamo la atención a los que conversan, pero les da lo mismo. Es como si no existiera. También hay alumnos atentos e interesados, pero el ruido que va creciendo no me permite llegar a ellos. Nada me resulta, nada funciona. Me siento haciendo el loco, confundido, todo pierde sentido. ¿Qué mierda estoy haciendo aquí? La vida es eterna en 45 minutos. Me afirmo a una convicción básica: ¡debo mantener mi rol de profesor a todo trance! Debo soslayar las ironías, la actitud displicente, las tonteras escritas en la pizarra por algún “bromista”, los “creativos” ya están estrenando apodos; “¡Liberen a Woody!”.

Jueves 5 de noviembre de 2009

A media mañana se me acerca Marco del tercero B para preguntarme si podíamos ver un video en la clase de la tarde. Mi primera respuesta fue negativa. Yo no conocía el documental y me imaginé que era una tontería visual. Me veía con un televisor encendido y treinta y cinco alumnos haciendo cualquier cosa. Marco insistió. “El documental es bueno, tiene relación con la materia...”. Marco es un buen alumno, un buen tipo. Cuando algo le interesa participa y plantea su opinión. Le respondo que veríamos el documental. Después de almuerzo estoy con el curso. Explico que Marcotrae un documental que considera de interés y aunque el profesor no conoce el material, haremos el experimento de verlo. Play... ¡Alumnos atentos, los chicos están atentos! Se cita a diversos autores, se habla de una conciencia universal, pasan los minutos y los alumnos siguen enganchados. El documental tiene aspectos interesantes. A pesar del sueño y el cansancio que doblegó a algunos, el timbre de las cuatro veinte pone fin a la clase mientras veíamos el documental. En la clase siguiente cerramos la actividad con una síntesis y algunas preguntas a modo de ejercicio.

Jueves 12 de noviembre de 2009

Han pasado tres meses desde el pésimo recibimiento del tercero B. Mi percepción de desagrado ante esta horda es menor. Parece que los niños fueron particularmente desagradables en el primer encuentro; ¿querían mostrar su fuerza ante un chivo expiatorio? Con el correr de las semanas dejan ver su lado luminoso. Hay varios alumnos de trato cercano y amable. Me preocupo de plantear una actividad

que sea entretenida y que tenga contenido, sin embargo no quiero pasar la delgada línea roja hacia lo “divertido-irrelevante”. Hacer una clase expositiva es muy difícil. El tiempo de atención colectiva es muy breve, entonces planteo la actividad para grupos pequeños que se instalan dentro y fuera de la sala tratando de capear el calor. ¡Algo empieza a funcionar!, ¡la idea prende! Voy circulando por los grupos planteando breves dilemas... los comentan, buscan respuestas. Hay algunas reflexiones, se producen microdebates. Algo se movió en aquellas mentes. Viviana y Teo tocan en guitarra una melodía de Mike Olfeld para dar ambiente a unos textos del video que preparan en la asignatura. Disfruto particularmente ese momento, a pesar de que tengo un ojo atento al resto de los grupos para evitar que hagan una tontería.

Viernes 28 de mayo de 2010

De acuerdo con la supervisión pedagógica mi jefe de UTP irá a observar una de mis clases. Puedo elegir el curso y le señalo que vaya al actual cuarto medio B. Le cuento mi idea de hacer la clase en torno a la lectura del texto que alude a mi experiencia con ellos el año anterior, “¿Qué vale, finalmente?”. No sería una sorpresa para ellos porque les había contado que eran protagonistas de una parte de mi relato en este libro. Les pido que nos sentemos en círculo y que haya mucha atención... Se hace silencio. Leo lo escrito cuando los conocí. La concentración se mantiene. Siguen con interés el relato. Al finalizar surgen algunos aplausos. Espero sus comentarios... “¿No pensó en renunciar?”. “Estábamos a la defensiva, queríamos mostrar fortaleza, que no nos pasaran a llevar”. “Llegó muy rudo, pero cambió de actitud; más cercano, más empático”, “¿Qué lo hizo cambiar?” Finaliza la actividad. Comentamos con el jefe técnico concordando en que estuvo bien. Estoy contento. Finaliza la jornada del viernes.

Agosto de 2010

Luego de terminar la jornada diaria nos ponemos a conversar con Cristina, del cuarto B. Ella es una joven lúcida, sensible y respetuosa; una chica que me cayó bien desde la primera clase. Atenta, siempre involucrada en la asignatura desde su puesto en primera fila. Me cuenta que llegó al colegio porque en otro establecimiento le cancelaron la matrícula por su opción sexual. Me impresionó.

Es la primera vez que una alumna me cuenta algo semejante. Procuero no perder la naturalidad. Le comento lo difícil y duro que ha debido ser lo que le tocó vivir. Me pide confidencialidad de lo conversado. Le agradezco su confianza y nos despedimos con un abrazo. Me preocupa que la situación de Cristina se “ventile” por otras vías y ella salga dañada.

Siguiendo la idea planteada por el cuarto B hacemos una serie de debates. Forman grupos y eligen un tema controversial para exponer ante el curso. Los debates generan atención y a veces fuertes intercambios de opinión. Se involucran en la actividad. Un grupo está exponiendo sobre la homosexualidad. Surgen puntos de vista convencionales, alguna broma tonta. Cristina levanta la mano y le dan la palabra. Expone su argumentación y señala que ella es lesbiana. Me impacta su fuerza y ánimo para dar a conocer su identidad sexual. No hay ninguna reacción destemplada entre los compañeros y el debate sigue adelante. Escucho a Cristina comentándole a una compañera que “el profe sabía”.

Noviembre de 2010

Fiesta de licenciatura. Los profesores estamos invitados al cóctel. Los egresados se ven lindos con su vestuario formal. Parecen jóvenes actores de cine, por lo tanto no desentona que algunas chicas lleguen en limusina. Hay abrazos y buenos deseos, un grato ambiente. Los chicos están contentos, los padres satisfechos y orgullosos agradecen a los profesores su dedicación. Cristina me presenta a una niña de otro colegio que la acompaña; es su polola. Nos damos un abrazo y nos deseamos que nos vaya bien. La fiesta proseguirá para los exalumnos hasta la mañana.

Miércoles 28 de febrero de 2018

Primer día de asistencia de los profesores al colegio. Abrazos y saludos cordiales. ¿Cómo estuvieron las vacaciones? Mientras se desarrollaba el Consejo de Profesores mi preocupación era la manifestación que el Frente Amplio por la Filosofía había convocado para protestar frente a la sede del Consejo Nacional de Educación. Este consejo plantea que filosofía y ciencias no deben ser parte del plan común en tercero y cuarto medio. Para filosofía la electividad sería el paso previo a la desaparición. Mientras tanto en mi reunión se discute la conveniencia de escribir “Bienvenidos” en el diario mural de las salas. Doy un vistazo a los

mensajes de Whatsapp que dan cuenta del desarrollo de la manifestación. Ingenuamente pensaba que algún colega me preguntaría por la situación de la filosofía, nuevamente amenazada su presencia en la escuela. Sin embargo, nadie dijo nada, nadie dijo nada...

La pregunta permanente

¿Un profesor puede ser objetivo en su autoevaluación? ¿Un alumno puede evaluar objetivamente a sus profesores? ¿Por quiénes debemos ser evaluados? ¿Por los cinco chicos que siguen con atención tu clase; los que se involucran con los contenidos y las actividades, los que participan y te siguen con ojo atento?; ¿por los veinte que escuchan de repente, que se mueven cuando “la nota va al libro”, cuando hay un nivel de amenaza?; ¿por los que encienden diluyente en el piso de la sala, los groseros, agresivos, displicentes, los que se arrancan de la sala?

Desde que hice mi primera clase en Maipú en 1986 la pregunta siempre ha estado presente: ¿Soy un buen profe? ¿Estoy aportando algo a mis alumnos? ¿Tiene sentido mi trabajo? La respuesta ha sido permanentemente escurridiza, según el día, según el ánimo, según la clase que terminó recién. ¿Qué vale finalmente? ¿Los largos minutos de ruido, risas, garabatos, audífonos, celular, maquillaje, revistas, besitos, conversa, mensajitos, mesa rayada, papel encendido, objeto volador, mochila escondida, más ruido? ¿o aquellos minutos en que alguien pensó, se detuvo, cuestionó, miró dentro de sí, salió del ruido y entró en su conciencia, inició una reflexión, construyó una idea, o, quizás, se convirtió en filósofo?

De biografía, prejuicios y el ser profesora: el impacto de la historia personal en la labor docente

Bozolizana

Nunca antes, durante mi vida escolar y universitaria, pensé ser profesora. Estudié Historia por un gusto a las humanidades que se remontaba a mi más tierna infancia, sin siquiera proyectar qué iba a hacer al finalizar ese proceso. Fueron diversas experiencias las que me mostraron el camino...

Por temas económicos tuve que trabajar como cajera de supermercado mientras terminaba mi tesis para la licenciatura. Al mismo tiempo, acompañaba a mi madre a un centro de desarrollo comunitario en Renca, donde ella realizaba un curso de repostería. Fue en estos espacios donde conocí a jóvenes y adultos que interpellaban mi humilde saber a la palestra, ya sea para ayudarlos a realizar tareas, en el caso de los “empaques”,¹ o para amenizar el horneado de los más diversos manjares. Me sorprendió el poder de la palabra y el compartir el conocimiento histórico. No podía soportar tampoco la idea de pasar mi vida entre archivos, rodeada de textos, publicando artículos o creando proyectos de investigación. Si bien era una opción válida, yo sentía que no era para mí. Sentí la importancia de la labor del docente, recordé mi experiencia personal en un colegio del SIP y en un liceo de Santiago centro, la necesidad era cada vez más imperiosa. Lo hice, estudié pedagogía.

Fue aquí donde mi vida siguió cambiando, la Historia adquirió sentido como saber en la medida que me permitía ayudar y construir, en el grado en que podía crear y transformar mi entorno. Cuando di mi examen para egresar de pedagogía

¹ Jóvenes de entre 15 y 18 años que trabajaban en los supermercados ayudando a embolsar los productos comprados a cambio de una propina. En esos tiempos era un trabajo de carácter informal y sin regulación laboral de ningún tipo.

cerré con honestidad un camino pedregoso y fascinante, pero ahora... ¿Qué hacer? Una académica de la universidad me comentó que la habían llamado de un colegio buscando una profesora de historia y me recomendó. Tenía la entrevista el lunes, era un colegio particular. No sabía nada de ese mundo, siendo yo una especie de “hija” del Estado desde mi escolaridad hasta la universidad, pues por temas económicos estudié siempre con becas o créditos estatales. Era casi jocoso pensar en trabajar en un colegio de este tipo, pero decidí asistir para hacer un poco de etnografía...

Averigüé sobre mi futuro espacio laboral en internet; era un colegio enorme, uno de los más grandes de Chile, las fotos me parecían extrañas... todos los niños eran rubios, se percibía con claridad el estrato socioeconómico al que pertenecían. Me preparé para la entrevista con mis mejores vestiduras, me puse unos zapatos con taco y fui a husmear este espacio desconocido.

Al llegar, me recibió el jefe del Departamento de Historia, también había estudiado en la Chile. Era un hombre serio y joven que me dijo: –“Bueno, aquí estamos formando a los futuros líderes del país”. Me largué a reír y le dije: –“Líderes UDI, dirás tú”. Frunció el ceño de inmediato y dijo: –“No puedes decir eso en una entrevista, conversemos mejor cuando te sientas preparada”. Me acompañó a la puerta y quedó en llamarme el lunes. Ya en la calle fui consciente de mi desánimo durante la conversación, era como si no quisiera estar allí... ¿Qué me había querido decir con que volviera cuando estuviera preparada? No tuve claro esto sino después, cuando nos sentamos a conversar y recordar lo sucedido. Finalmente, me seleccionaron. A pesar de todos mis resquemores internos, me quedé a trabajar allí.

Los primeros meses fueron terribles. Al levantarme en la mañana me ponía mi disfraz de profesora ABC1, tacos incluidos, e iba a hacer clases. Los niños eran, en mi primera mirada, “demasiado cuicos”. Comencé internamente a burlarme de ellos, de cómo hablaban, de la “papa” en sus bocas al conversar, del “country”, del “hockey”, de cualquier palabra en inglés que utilizaran para referirse a su vida cotidiana. Veía en cada cuestionamiento a sus notas o evaluaciones un exitismo desmedido, el sueño americano capitalista hecho carne. Me provocaba repulsión esa realidad; siendo “hija” del Estado”, habiendo realizado mis prácticas en colegios municipales, levanté muy alto todas mis murallas y prejuicios. ¿Por qué ellos habían tenido sin más, sin esfuerzo ni trabajo, aquello que me había costado años construir en mi propia vida?

Mis estudiantes se caracterizaban también por su falta de opinión. Ponía intencionalmente como discusión en mis clases temas éticamente controvertidos, pero no veía en ellos ninguna respuesta, solo signos de interrogación, por lo que el día era largo y aburrido. ¿Qué estaba haciendo en ese colegio? Me lo preguntaba a cada momento.

Mi situación en el colegio se fue complicando. Comencé a llegar tarde al trabajo, no me importaba, era casi como una necesidad interna de que me despidieran, un deseo íntimo de irme de allí. Por otra parte, me dediqué desmedidamente a una ayudantía en la universidad y a realizar un diplomado: cualquier cosa que le restara tiempo a mi vida en el colegio era mucho mejor que la incertidumbre y la incomodidad de estar allí.

Por otro lado, además de los alumnos, me complicaban los colegas. Si bien en el Departamento de Historia me sentía cómoda y protegida por mi jefe, el resto de los profesores no me saludaban, eran poco risueños, los veía poco apasionados por su trabajo y esa abulia alimentaba mi desazón.

Fui ese año profesora de dos primeros, dos segundos y un cuarto medio. Cuando le comenté a algunos compañeros que tenía el cuarto B me señalaron que era “el cuarto más desordenado y difícil del colegio”, íntimamente eso me animó.

Desde que nos conocimos con el cuarto hubo una empatía inmediata, cosa que no me había sucedido con los otros cursos. Además, existía una especie de complicidad, pues eran los únicos a los que les hacía clases en el nivel, por lo que se sentían halagados por esta exclusividad y mi juventud. Pensé que este era un buen espacio para mostrarme realmente como profesora, total se iban a fin de año... Más estimulante aún resultó ser la temática que íbamos a tener que trabajar juntos: Globalización. Mi idea inicial fue que nos centráramos en sus propios contextos, para que así la crítica construida por ellos fuera más personal. Si abordábamos los temas desde el contexto global podrían instalarse a destruir el mundo sin hacerse cargo de sus decisiones, pero lo que buscaba era todo lo contrario, que se hicieran cargo, que asumieran sus responsabilidades en la sociedad que estaban ayudando a construir.

Creamos proyectos de investigación dentro del colegio sobre contaminación, violencia intraescolar, la mujer y su rol actual, etcétera. Se fueron creando discusiones acaloradas que animaba desde mi posición de “abogado del diablo” que vomitaba toda su ira contra ellos. Conversamos de estos temas durante dos meses, desde las perspectivas y tonos más diversos, pero no había cambios

en mis estudiantes. Desde su mirada sesgada repetían como una letanía que los pobres eran pobres porque querían, que el capitalismo era un sistema económico excelente, el cual solo generaba libertades. No sabían el nombre de los auxiliares ni porteros, menos hablar de saludarlos; se mofaban de las entrevistas que les habían hecho a sus compañeros de otros niveles, donde estos decían que tiraban basura al suelo para que el auxiliar tuviera trabajo, etcétera, etcétera. Cada uno de estos comentarios me provocaba un inmenso dolor de cabeza y hacía crecer más murallas, las que se iban haciendo paulatinamente más infranqueables, pero en mi fuero interno quería comprender por qué pensaban así. No había maldad en ellos, eran espíritus jóvenes y buenos. Me pregunté por sus familias, motivaciones personales, experiencias de vida, etcétera. Por primera vez me asomé por sobre la muralla para avistar al enemigo...

Nunca olvidaré el video de un grupo de estudiantes sobre la contaminación, donde le preguntaron a una compañera de nivel:

–Eduardo: “¿Crees que la condición socioeconómica de nuestro colegio influye en nuestra inconsciencia frente a la contaminación? Me explico, somos personas que pertenecen a un buen estatus social, que estamos acostumbrados a que todo se nos dé hecho y que por eso no nos esforcemos por ir al basurero y botar la basura”.

–Fernanda: “Puede ser, pero yo creo que haciendo caso a nuestro estatus social nosotros deberíamos ser más educados y botar las cosas a la basura para poder así enseñarles a los estratos más bajos”.

Cuando miro nuevamente el video, no puedo sino sorprenderme de lo explícito que era el enfrentamiento con mis alumnos. El cuestionamiento que le plantean a su compañera es la misma cantinela que les daba continuamente en clases, pero sin duda la respuesta que dio Fernanda reafirmaba mis resquemores: ¿ahora la clase media alta estaba asumiendo una labor civilizadora con “los estratos más bajos”? Increíble.

Un día conversando en el patio con un grupo del cuarto B les conté las motivaciones esenciales de mi estadía en el colegio: Si los agobiaba en clases con sermones de conciencia social era porque lentamente me iba percatando del objetivo en el colegio. No era mi mundo y, por lo mismo, quería mostrarles otra realidad, que no dijeran que nadie se los dijo, que no fueran “cuicos inconscientes”... Ellos sonrieron, no comprendían mi afán.

Después de las exposiciones de los grupos cambié de estrategia: dejé de tratar los contenidos que nos correspondían, nos entrapamos en una discusión sin

tregua sobre ellos, sobre mí, sobre la sociedad. El enfrentamiento dejó de ser tácito y se transparentó en el aula, era casi una lucha de cosmovisiones, de mi mundo de pobreza contra su mundo de holgura económica y sus respectivos argumentos.

La muralla comenzó a tambalearse, pero aún sentía que me ocultaban el alma. No había comprensión entre nosotros. Los compañeros que no participaban en la disputa voz a voz se quejaban, querían pasar materia, no querían vernos discutir más. Las conversaciones se extendían con algunos fuera del horario de clases, comenzamos a compartir experiencias de vida y a conocer nuestros problemas.

No sabía con claridad qué experimento extraño estaba realizando con el cuarto B, pero sentía que se me iba la vida en ello. No tenía claro tampoco cómo estaban recepcionando mis palabras y comentarios, luego me enteraría de ello... Fue, sin duda, el curso al que más fuerzas dediqué ese año.

Un día opté por enterrarles una daga en el corazón para ver si reaccionaban y decidí mostrarles un documental de Médicos Sin Fronteras sobre la guerra en el norte de Uganda, donde se habla de cómo la guerrilla roba niños en las noches y los convierte en soldados. Los mismos involucrados cuentan con una crudeza infantil-desgarradora la forma en que habían visto morir a sus familias o que habían sido raptados, pero también con una sonrisa fulminante su creencia en el futuro y sus proyecciones.

Luego de ver el video hubo unos dos minutos de silencio absoluto y una estudiante del curso dijo, con lágrimas en los ojos: “¿Cómo pueden sonreír los niños después de lo que vivieron?”. Y comenzamos a conversar sobre el modo en que nos podía conmovir el alma algo tan lejano, pero tan cercano a nuestra emoción.

En un momento Camilo dijo: “Yo no quiero ver esto”. Le pregunté por qué y señaló: “Porque no quiero saberlo, si lo sé y lo conozco tengo que hacerme responsable y no quiero hacerlo, quizás me odien por lo que digo, pero es cierto”. Le consulté al resto qué opinaban y se quedaron en silencio, asintiendo vergonzosamente con la cabeza. Los miré, se me cayó una lágrima furtiva y sonreí. Manuel dijo que podíamos cambiar nuestro mundo, como en la película *Una Cadena de Favores*. Podíamos, solo teníamos que empezar por nosotros mismos. Todos lo miraron nerviosos y ansiosos, yo les dije: “Pero ¿a qué le tienen miedo?”. Se quedaron callados, sonó el timbre, nos miramos en silencio y nos retiramos. Ese día la muralla cayó hecha pedazos frente a mis pies. Se abrió una puerta

enorme ante mí y sentía el viento feliz que me llegaba en la cara. Repentinamente, dejé los tacos y el disfraz de profesora ABC1, me despeiné, me desordené, me di el permiso de ser Carolina en el colegio y, a diferencia de lo que esperaba, nadie dijo nada, nadie criticó nada. Retornó la sonrisa, me comenzaron a saludar los profesores, me animé. Comencé a crear y nada me obstaculizaba para crecer. Mi jefe me miraba y sonreía pidiéndome que me ordenara un poco, que parecía alumna, que me veía mejor cuando tenía miedo y prejuicios... Comencé a ser más cariñosa con los primeros y segundos, eran niños encantadores, llenos de problemas y de experiencias desconocidas para mí. Conversamos con todos largamente sobre lo que me había pasado, les pedí disculpas y continuamos trabajando con ánimo.

Sigo aún en el colegio y no he claudicado en mi lucha de mostrarles otra realidad, siento que cumplo un rol en ese espacio. Ya hemos compartido nuestras historias de vida, mi mundo como cajera de supermercado, de hogar con ventanas de plástico y de esfuerzo estudiantil. Ellos me miran y escuchan con un silencio respetuoso.

Hace poco tiempo, Ramiro, un alumno del cuarto B que siempre permanecía en silencio en mis clases, me mandó un mensaje por correo electrónico:

Le quería escribir una simple cosa que le quise decir cuando fui alumno suyo. No se asuste, no es ni enojo o rabia. Solo le quería decir que fue un agrado estar presente en sus clases, que yo sí entendía lo que usted tanto peleaba: que fuéramos curiosos, críticos y pensantes. También me impresionó la baja participación de mis compañeros, se sentía que eran ajenos a temas sociales, económicos o políticos. Por esto, gracias por intentarlo y ojalá que alguien más se haya dado cuenta de esto aparte de mí.

Le respondí:

Aunque no lo creas, de nuestras clases juntos, quizás me sirvieron más a mí que a ustedes. Gracias a esas discusiones que parecían vacías, donde muchas veces se gritaron y faltaron el respeto, comprendí tantas cosas de ustedes, que ahora mi relación con el colegio, con mis alumnos y compañeros de trabajo es más honesta y abierta. Antes, desde mi vereda juzgaba con prejuicios y rabia toda la inconsciencia que veía, la anomia y abulia que sentía en ustedes, pero ahora, que aún se ve con fuerza, es un desafío. Un desafío de honestidad y un proyecto para adelante. Quizás no logré nada con ustedes porque estaban saliendo, pero tal vez sí con los que vengan después, quizás algo pueda hacer para abrir esas cabezas, con una pequeña brecha que sea, todo habrá valido la pena. Como dicen por ahí, los grupos sociales más acomodados necesitan también educación popular, educación con conciencia social.

Para finalizar Ramiro respondió:

Algo que dijiste en el correo anterior “Si miras atrás o quizás porque no lo sabías, me perdí completamente de la materia, enfrascada en las conversaciones de clases”. Sí lo noté. Tal vez no lo sabías, pero yo siempre fuera de clases alegaba e incluso exigía que las clases de Historia eran más bien un debate o simples discusiones por temas triviales o a veces no tan triviales, pero yo quería clases típicas. A pesar de eso, ahora quisiera que en el colegio, más clases fueran así, para fomentar más el incentivo de criticar y pensar. Otra cosa que quisiera destacar fue en la última parte, en lo de “los grupos sociales acomodados necesitan también educación popular, educación con conciencia social”. Esto siento que no solo es necesario sino más bien vital.

El pedregoso camino escolar del “sueño” de futuro

Manuel Oñat Parra

Profesor de Lenguaje

[...] teóricamente a nada o a nadie se le ocurriría recaer pero lo mismo está sujeto, sobre todo, porque recae sin conciencia, recae como si nunca antes [...]. El mero permanecer ya es recaída [...] (*Julio Cortázar*)

Vivo en Valparaíso y trabajo en Quillota. Me desplazo tres veces por semana al nororiente de la región. En la actualidad, estoy cumpliendo mi quinto año en dicho lugar. Tengo conocimientos de la idiosincrasia de los estudiantes, los cuales presentan singularidades que los definen, pero que, desde una mirada centralizada propia de Valparaíso o Santiago, se pierden.

Gozo de un trato afectivo y cercano con ellos. La mayoría de las veces, personalmente, me he definido como “decimonónico”, en virtud de los planteamientos que les hago a los estudiantes en clases: les divido el mundo en dos grandes partes, entre los que “usan el cerebro” y los que “tienen el cerebro en enjuague”, vale decir, entre los que utilizan la inteligencia, la iniciativa, la reflexión, los valores humanos, el entusiasmo, la crítica, la capacidad de asombro y los que se dejan llevar por la masa, los anónimos, los sin opinión, los carentes de conocimientos, los apólogos de la ignorancia y el desgano.

Las clases, quizás demasiadas veces para mi gusto, se transforman en una especie de liturgia en que los estudiantes escuchan –con distintos grados de atención– los contenidos, en un silencio distante. Una vez que se concluye, el auditorio despierta al diálogo animado entre ellos, marginando al profesor de esa dinámica, el cual se ve obligado a ingresar nuevamente “al ruedo” a través del grito o de la amenaza, de la reprimenda individual o colectiva: la idea es volver a recuperar el lugar central que se tenía hace un instante, mientras lo permitían los estudiantes.

Después de la explicación se produce un desconcierto, nadie da muestras de que han entendido lo presentado y explicado de una y varias formas. No hay réplicas ni menos dudas al respecto. Vienen las preguntas de rigor, para constatar lo que han asimilado. La respuesta es desmoralizante, nadie –al parecer– entendió algo. Se vuelven a repetir los conceptos, algunos sonrían y otros se quedan con el convencimiento de que ya tienen un porcentaje comprendido y se conforman.

Pasamos a la actividad de aplicación. Se niegan de plano a trabajar individualmente y optamos –de común acuerdo– al trabajo en grupo (¿equipos de trabajo?), a sabiendas que los que sonrieron serán los únicos que desarrollarán el cuestionario y usarán sus cerebros; los otros esperarán y se adosarán parasitariamente.

La opción de elegir en qué lado se ubican ellos y ellas, se las dejo en sus manos. Me veo como el que les presenta los desafíos y los orienta a discernir, teniendo conciencia de que –al término del período lectivo– haremos un análisis de los logros académicos institucionales alcanzados por un estudiantado que, estamos conscientes, se desintegrará para el siguiente año y habremos de iniciar nuevamente la tarea “desde cero”.

Personalmente, valoro la asertividad intelectual en los estudiantes. Tengo el convencimiento de que una mente preparada, con conocimientos diversos y dotada de un potencial de análisis crítico, es capaz de superar cualquier eventualidad adversa en su vida. En forma adicional, le permite tener un horizonte de expectativas más amplio, más cercano y rico en alternativas, y en visiones de mundo.

No hay una estigmatización ni una exclusión de los estudiantes, diría que –si tiene alguna efectividad dicho planteamiento– el proceso se produce al interior de los propios jóvenes como una reflexión o un cambio de actitud, pues el permanecer en un estado de letargo es ya una recaída, un alejamiento de sus posibilidades futuras.

Es factible que la metodología tenga sus deficiencias y sea muy discutible; sin embargo, por las características idiosincrásicas de la población que atiendo, se hace necesaria: hay una gran proporción de estudiantes que está en “riesgo social” y tienen la condición de “vulnerables”, sus padres desempeñan trabajos menores en el campo, en transporte y en el ámbito administrativo, lo que –de cierta manera– les implica a sus hijos una responsabilidad imperiosa y siempre presente: rendir en los estudios o retirarse del colegio y salir a trabajar, para ayudar a la familia.

En medio de toda la dinámica cotidiana en nuestro colegio, emergen algunas preguntas interesantes que, según los estudiantes, en pocas oportunidades son respondidas por los profesores, porque la mayoría “*no conversa con nosotros*”. El punto de inflexión en esta situación soy yo, intentando responder todo lo que se me pregunta. Lo disfruto, pues me significa recurrir a mis conocimientos y experiencias como una manera de sacar “mi cerebro del enjuague” en el que innumerables veces lo siento, sobre todo en la interrelación con mis colegas con quienes los temas versan, principalmente, en el traspaso de datos y comentarios acerca de la disciplina y el rendimiento del estudiantado.

El breve y superficial análisis de alguna noticia o de un enfoque personal pedagógico matiza este árido ambiente entre nosotros.

El colegio, históricamente, no ha discriminado al estudiantado y mantiene una política de puertas abiertas. Con la nueva administración la orientación se ha actualizado, sustentándose en tres principios, inspirados en Lawrence Kohlberg: “Disciplina, Compromiso y Autonomía”. Sin desmenuzar el significado y la validez de dichas nociones, desde mi punto de vista parece una consigna militarizada, conservadora y rígida. No obstante, la intención es mejorar el rendimiento y la calidad de la enseñanza que ofrecemos, propósito al cual adhiero.

Dentro de los cambios más evidentes se puede mencionar la colocación de rejas, que divide en porciones el espacio, a fin de que no haya contacto directo con la calle, pues existía el riesgo cierto de microtráfico de drogas, lo cual motivó la intervención de Conace en el establecimiento.

El colegio siempre ha sido de orientación científico-humanista; con todo, recientemente se ha asumido como compromiso institucional el que los estudiantes dirijan sus pretensiones futuras hacia la educación superior. En efecto, se ha enfatizado la enseñanza de los contenidos pertinentes a la PSU y al SIMCE. Los aprendizajes emergentes son proscritos imperceptiblemente, por medio de las planificaciones que se han vuelto, casi, una camisa de fuerza para una parte de los profesores, puesto que el resto “hace como” que las aplica en la sala.

Estamos apostando por mejorar, burocráticamente, la administración de las clases por parte de los profesores. Esto es, hemos uniformado criterios en relación con la manera de “hacer clases”. Se han implementado talleres de reforzamiento en todos los subsectores. No obstante, mecánicamente y sin mayor reflexión, se ha impuesto la obligación de la planificación diaria de las clases como único garante de una lección efectiva y eficiente, lo cual no habla muy bien de los consejos

y de las reuniones técnicas que se resumen en instancias informativas y no de análisis de las directivas más apropiadas para nuestra realidad. Dicho de otro modo, impositivamente, nos presentan las políticas ministeriales que hay que llevar de la forma más fiel a las aulas, prescindiendo de cualquier modificación o aporte de parte del cuerpo docente que vaya más allá de ajustar a los jóvenes a los requerimientos del mercado.

Nuestra labor no logra traspasar ese límite, nos quedamos ahí nomás, porque son los mismos estudiantes los que nos dicen:

—¿Pa' qué nos sirve eso, profe, si a las finales lo importante es tener un trabajo ma' o meno', pa' tener una casita o algo? En to'o caso, hay que estar aguja pa' cachar to'as las manos...

Otros más sueltos de cuerpo, señalan:

—¿Pa' qué tanto estudiar?... Yo conozco un loco que trabaja en las minas y gana caleta 'e plata... y lo único que hace es ayudar a un maestro eléctrico... O, por último, en el campo, igual siempre hay pega... ¡igual salva!

No logramos infundirles la capacidad de superarse y de no conformarse con lo primero que les llega. Los docentes parecemos unos “vendedores de sueños”, porque nos formulamos una imagen de lo que debería ser la felicidad y tratamos de convertirla en un modelo de existencia para los muchachos sin siquiera considerarlos y sus posibles proyecciones. Vemos, a veces, que sus metas son muy restringidas y a corto plazo. En este sentido, para el colegio es trascendente que un buen porcentaje pase de curso, lo que significa un traslado de la problemática de los estudiantes y de la desmotivación por el estudio que se está manifestando.

La responsabilidad frente a las obligaciones escolares es mínima y es sabido —por todos los docentes— que darles tareas para la casa es una pérdida de tiempo, pues no reconocen el valor de reforzar los contenidos expuestos en el colegio. Los trabajos escritos o de investigación en grupos son los favoritos, pues “copian y pegan” la información, descaradamente, a fin de presentársela al profesor; como una forma de garantizar la originalidad del escrito, “ofertan” la opción de escribirlo a mano, lo cual no cambia en nada los resultados (algunos colegas piensan que, por lo menos así, algo les quedará en la memoria y hacen vista gorda del plagio).

En la globalidad, los contenidos programáticos son una cantidad de conocimientos que no adquieren un real significado ni tampoco son incorporados a su acervo cultural, porque las realidades vitales de los estudiantes no se conectan con lo

aprendido en clases. Se transforman en un cúmulo de datos que hay que estudiar solamente para las pruebas, alejándose de la relevancia que estos debieran adquirir para la comprensión de su lugar en la sociedad.

Todos sentimos la necesidad de mejorar pedagógicamente y de preparar eficientemente a nuestros estudiantes, sin embargo, las buenas intenciones son pensadas –a mi modo de ver– al margen de lo que sienten las familias y los mismos jóvenes.

Frente a esta situación, se me produce un distanciamiento de la confianza sobre mi propio quehacer pedagógico. Los veo distantes, lejos de las oportunidades que –en el mejor de los casos– puede ofrecer la continuidad de estudios en la educación superior. Y esos sucesivos desencantos, destemplamientos en mi ánimo, van tensando una sensación de vacuidad y desorientación. La ley de las compensaciones no me satisface por completo: de una veintena, que dos terminen estudiando en alguna universidad privada, no es, precisamente, un gran logro.

Hay una poderosa inclinación, en términos freudianos, a *sublimar* dichas circunstancias, para enfrentar a los otros estudiantes más pequeños para, porfiadamente, repetirles –con algunos nuevos matices– el discurso de que “a través del estudio alcanzarán sus metas”. En ocasiones, siento que les estoy mintiendo, pues la educación no garantiza el éxito o la felicidad en la sociedad en que estamos viviendo.

Pareciera ser que el universo de mi pequeño colegio, las distancias y las cercanías se relativizan. Más cuando se trata del futuro. Para algunos, resulta ser una indecisión absoluta, es decir, no es una problemática próxima y –por tanto– no requiere de análisis por el momento para los jóvenes, porque ya llegará la oportunidad en que se les haga ineludible una respuesta, exigencia para la cual –suponen– estarán preparados para asumir plenamente de manera automática y asertiva (“¿para qué preocuparse ahora?... si hay que estudiar, se estudiará una carrera; si hay que trabajar, se trabajará en lo que sea”).

Para otros, la vida debe resolverse a la brevedad y, según ellos en conjunto con sus padres, piensan que el ingresar a las Fuerzas Armadas es una posibilidad cierta para dejar de estudiar. En este sentido, me han mencionado que los contenidos que les intentamos enseñar no representan nada para ellos, solamente esperan cumplir los 17 años para inscribirse voluntariamente en el Cantón o los 18, para ser llamados al Servicio Militar Obligatorio, pues ven que en la educación superior no hay garantías de una estabilidad económica ni beneficios adicionales inmediatos.

Contamos, en el colegio, con un equipo de futbolistas imbatibles, cuyos jugadores están repartidos en todos los cursos y, en su mayoría, pertenecen al club deportivo de la comuna, que –particularmente en esta localidad tan futbolizada– es una suerte de “privilegio”.

Los estudiantes-jugadores tienen algunas facilidades en cuanto a horarios y fechas de evaluaciones. Sin embargo, su rendimiento académico no es precisamente envidiable, debido a los compromisos contractuales que deben cumplir y a cierta convicción de que los estudios son un “plus” prescindible, porque ven en su quehacer futbolístico la concreción de sus expectativas futuras, tanto personales como familiares.

Las mencionadas esperanzas están reforzadas con las historias de éxito económico de los jugadores de fama internacional, que han salido de ese club. Los estudios no caben en ese esquema y ellos lo saben, pues ya están ganando algo de dinero por cada partido, viajan en avión, se alojan en hoteles y cuentan con una que otra aventura amorosa en distintas partes del país. Las promesas que podamos hacerles son muy inciertas y lejanas de sus metas.

Los demás, los que no son deportistas destacados, ven con serena admiración (muy parecida al conformismo) cómo sus compañeros aparecen en la televisión y saludan a todos sus parientes con frases breves y prefabricadas.

Estamos lejos de ocasionar un cambio en su pensamiento, de convencerlos de traspasar la disciplina y el compromiso –que sienten por el fútbol– al ámbito de los estudios.

Vale la pena aclarar, a estas alturas, que el colegio es mixto. Porcentualmente, las niñas son mucho menos que los varones. Ellas representan un territorio desconocido para cualquier varón; su presencia se *invisibiliza* en los recreos y un poco menos en las clases, porque –en variadas ocasiones– intervienen asertivamente en las actividades que les proponemos. Su manera de estar es siempre pasiva, pero –a mi modo de ver– ejercen un poder subterráneo, que se hace manifiesto cuando establecen alguna relación amorosa con un compañero: el varón se convierte en “blanco” de las bromas de sus amigos y en un “objetivo” de vigilancia de las amigas de su novia dentro y fuera del establecimiento.

En todos los cursos, hay un pequeño grupo de niñas que se preocupa por lo académico; no son descolantes pero es notoria su dedicación. A este reducido grupo acuden los demás, para “cumplir” con sus obligaciones a como dé lugar (el copiar o plagiar está dentro del repertorio de los posibles). A pesar de conocer el

aprovechamiento que hacen los demás de sus esfuerzos y responsabilidad, no se niegan a “prestar la tarea”, lo que deja en evidencia que no hay –en general– un compromiso férreo con los estudios ni una valoración personal por el trabajo intelectual; se impone la presión social de no convertirse en una persona “mala onda”.

Entre las estudiantes existen rivalidades, muchas de ellas propias de la adolescencia, problemas que –a veces– van más allá de la convivencia escolar y pasan al plano de lo particular. En Quillota no abundan los lugares de diversión, por tanto, los fines de semana la mayoría de los jóvenes se encuentran en las “discos” y se provocan roces que, incluso, terminan en golpes. Las niñas, principalmente, son las que los lunes llegan con las novedades y las que emiten juicios valóricos y éticos sobre el comportamiento de alguien, sea hombre o mujer, lo cual condiciona –por un período– la actitud de una gran parte del curso en relación con el “enjuiciado”.

En el colegio, las niñas no sienten ninguna necesidad de figurar en términos académicos y, mucho menos, de exponerse a ser materia de un desmenuzamiento moral por parte de sus congéneres. Sin sospecharlo, son las defensoras y depositarias de la tradición patriarcal con atisbos de una modernidad malentendida, puesto que son defensoras de valores arcaicos y rígidos, que se contraponen con la expresión de su temprana sexualidad de manera libre y desordenada.

Los embarazos adolescentes, eso sí, no son para nadie una vergüenza o una equivocación, sino que se transforman en una nueva etapa que hay que aceptar estoicamente y sobrellevar con o sin pareja (con la fantasmal y silenciosa anuencia de los padres o tutores). En este sentido, los estudios no son una alternativa futura, sino un obstáculo para convivir con su pareja; el empeño lo ponen en intentar constituir una familia tradicional, impregnada de conservadurismo, sobre todo, cuando hay parientes que tienen problemas con adicciones, con la justicia o no son familiares consanguíneos, los que hay que mantener alejados de las criaturas recién llegadas.

En medio de estas circunstancias, debemos ejercer nuestra labor. Muchas veces, me he quedado sin palabras frente a las situaciones personales que me plantean. Deseo pensar que los que se me acercan o a los que puedo acceder con cierta libertad son personas que entienden mis palabras y valoran mi sinceridad para hablarles. Saben que nacen de un afecto y una confianza en ellos y ellas; saben que hago una especie de apuesta a sus capacidades y un remezón interno, para que no olviden las metas que se habían fijado previamente (el vocablo “ojalá” se repite muchas veces en estas situaciones, el que parece acercarnos a lo deseado).

En una ocasión, les hablaba de la amplitud del horizonte de expectativas, de la riqueza de la vida universitaria, de la realización personal y profesional hasta que uno de ellos, precisamente uno de los futbolistas, me dijo:

–Usted, profe, sabe hartito, tiene un magíster y se siente bien por sus logros...

–Sí, tengo ese grado y sí, me siento... pero sigo estudiando– le respondí con seguridad.

–Y entonces, ¿por qué está aquí, en este colegio, y no está haciendo clases en una universidad? Usted nos dice que con el estudio se logran las metas, ¿no quiere hacer clases en la U? ¿No es más “bacán”, profe... con todo lo que “cacha”?... ¡Aquí, se está perdiendo, poh!

Guardé un silencio desconcertado, ante la franqueza y la ingenuidad juvenil de la interrogante. Los volví a mirar a todos, para volver a armar un discurso coherente. Mi primera idea fue recurrir al cliché de la vocación. Me arrepentí. Sentí la urgencia de hilvanar algunas frases que revirtieran el “jaque” en el que me hallaba, la caída de un blindaje íntimo. Caía y caía ante mi propia frustración, pues en lo profundo sentía que –en este ámbito– las satisfacciones habían sido un tanto mezquinas, pues no había implicado cambios significativos en lo laboral.

Originalmente, pensaba que la licenciatura y el magíster eran una llave segura para ingresar a alguna casa de estudios universitarios, que es/era mi aspiración personal. Percibí una anomalía, que me impide disfrutar plenamente lo que hago en el colegio; no son simplemente los bajos resultados, la burocrática gestión de los directivos, es una molestia que se agudiza en situaciones cotidianas entre mis colegas o frente a los estudiantes que, en ocasiones, me miran desencajados cuando vuelvo del “trance” en el que me sumerjo a la hora de explicarles un concepto. Vuelco mis lecturas personales entre los contenidos programáticos y luego de la estupefacción inicial de los jóvenes, en la interacción, ven que he ido más allá de la materia y he engarzado algunos puntos con experiencias vitales.

Ese intercambio esporádico compensa, en alguna medida, esa carencia que cohabita con mi rol de docente y que oculto de los demás. Ahondar en este tema me duele y me deprime, porque pone en tela de juicio lo que les pregonó –acerca de los estudios, el esfuerzo constante y las oportunidades de la vida–, pues la realidad es siempre otra y sublimo la sensación de fracaso en beneficio de ellos.

Por otra parte, no quisiera perderme toda mi vida laboral en un minúsculo colegio, en donde los esfuerzos que realizamos los docentes parecieran diluirse de un año a otro. Para menguar los efectos de esta realidad alterno mi desempeño

entre el colegio y un instituto profesional, ubicado en Viña del Mar; este último es una válvula de escape y una nueva vertiente de experiencias, un distinto modo de apreciar mi propio ejercicio, una simplificación de la burocracia y una posición diferente de análisis de las problemáticas que deben asumir los jóvenes. Siento que debo rehabilitarme ante mí mismo. Tengo asuntos pendientes que resolver y, con una cuota de decepción, veo que los años pasan y no alcanzo mis deseos, puesto que en el colegio mi aporte se reduce a lo que hago en la sala de clases, no percibo concretamente una reverberación en el futuro.

El aparente equilibrio que me proporciona el alternar entre el colegio y el instituto es un espejismo. Me desplazo en medio del conformismo, lo cual me ha sumido en la perplejidad más absoluta, invalidando la posibilidad de correr riesgos, porque los cambios no son una garantía de estabilidad y no estoy para más caídas. En definitiva, mi inmovilidad viene a tirar por tierra lo que les decía a mis estudiantes y tuve la sensación de la capitulación en mis venas. Sin embargo, no podía dejar en evidencia esa carencia profesional, el camino trunco que he recorrido todos estos años.

En el colegio, secretamente, aparece el dolor de la lejanía de mis propios deseos, pues siento que lo que me demanda el establecimiento no es más que “cumplir las órdenes” que pueden provenir del ministerio o de los directivos, para ver si esta vez logramos resultados aceptables en los sistemas de medición nacional de la calidad de la educación.

Cuando me enfrento a mi situación, me consuelo diciéndome: “quizás, tengo ciertas características que me permiten cubrir las necesidades de este tipo de estudiantado”, perteneciente a un colegio pequeño que quiere crecer, pero que no lo logra por distintas razones que –en ocasiones– derivan de los profesores o de deficiencias en la gestión directiva, fundamentalmente.

La inseguridad de no estar convencido del todo me causa una angustia que me corroe, porque no sé si sea funcional en un colegio de alta competencia en que las exigencias administrativas y pedagógicas sean mayores, para alcanzar el entrenamiento adecuado para el SIMCE y la PSU. Quisiera profundizar en los contenidos de mi disciplina actualizándolos, no restringiéndolos a lo que van a preguntar en alguna de las pruebas mencionadas o a las directrices ministeriales (a veces, incongruentes con las necesidades y rasgos inherentes de nuestra unidad escolar), de las que echa mano la dirección sin aterrizarlas a nuestro medio.

No les pude dar una respuesta clara. El timbre, que indica la hora de recreo, evitó que siguiera. Nos sonreímos y salimos al patio. Me quedó la sensación de que los estudiantes habían notado parte de mi propia vida; quizás, traslucí en mi perorata todas las derrotas que he sufrido cuando he intentado trabajar en alguna universidad de la región y me culpé, pues sentí que tenía un doble discurso y no sé si los estudiantes fueron capaces de percibirlo.

Los años siguen pasando, inexorablemente. Me alejan de alguna oportunidad y los grados académicos que poseo van desluciéndose hasta casi convertirse en huellas de un sueño que no pudo ser. Mi permanencia, probablemente, es una recaída en lo más hondo de mi propia verdad, en esa carencia que implica haber vivido la experiencia y haberme probado a mí mismo en dicho ámbito.

Es, por último, un asunto pendiente que me ha dejado una cicatriz y Andrés –quien preguntó inconscientemente– me arrastró a esa zona donde no hay dimensiones de cercanías o lejanías, de arriba o abajo... es un descampado quemado, marginal en donde transitan los sentimientos más agudamente autocríticos con vínculos subterráneos con la depresión y la autodestrucción. No hay asideros, sino una constante caída... una constatación de hechos, el sonido hueco de puertas que se cierran...

II

Taller

Documentación narrativa de
experiencias pedagógicas:
una estrategia de investigación-formación-
acción entre docentes

2009

No me prepararon para esto

Olimpia Riveros

Profesora de Castellano

Era octubre y mi curso de jefatura era un cuarto medio. Entre los alumnos y alumnas estaba Omar. Llamé a su apoderado por sus muchas ausencias. Quedé helada. Hasta hoy, y han pasado varios años, no sé si reaccioné correctamente.

Se me explicó que Omar estaba desahuciado. No viviría mucho más. La madre y Omar juntos confiaron en mí y me pidieron no comentar este hecho. Lo primero fue no creer, pedirles que consultaran a otros médicos, otros medicamentos. No. No había nada que hacer. Habían buscado apoyo en su fe. Aceptaban el hecho, pero no querían sentir miradas de lástima. Entonces, con la prohibición de hablar, intenté morigerar las exigencias de evaluación, suavizar las presiones de los otros docentes hacia él y sonreírle más.

A fines de noviembre, un lunes en consejo de curso, golpeó alguien a la puerta de la sala, la mamá de Omar. Salí brevemente. La noticia me golpeó tan dolorosamente que aún me cuesta decirlo. Omar había fallecido.

¿Qué hacer? ¿Entrar a la sala y decirlo de sopetón a esos adolescentes que más de una vez se habían burlado de la pasividad de Omar? ¿Ir a la dirección y tomar medidas? ¿Desmayarme? ¿Qué?

Confieso que pensé “no me prepararon para esto”.

Lo que hice fue volver a la sala. Me parapeté detrás de mi mesón y mirando a mis alumnos dejé correr las lágrimas silenciosamente. No podía hablar. Respiré profundo, saqué no sé cómo la voz y les conté de la enfermedad de Omar y de su partida.

Todo el curso lloró. Yo no sabía si estaba haciendo bien. Solo permití que mis sentimientos y los de mis alumnos afloraran.

Del llanto pasamos a la conversación. Empezamos a recordarlo.

Algunos me reprocharon el no haberles contado.

Expliqué que respeté su deseo.

Ya más calmados iniciamos todos juntos la tarea de pensar en ceremonias de funeral.

Me habían enseñado tantas materias: lingüística, latín, gramática histórica y moderna, literatura universal, chilena, hispanoamericana, filosofía, metodología, estética.

Nunca nadie me advirtió cómo reaccionar frente a la muerte de un alumno y darla a conocer a sus compañeros.

La vida es eterna en 40 minutos

Melania Moya

Profesora de Educación Básica

Hace algunos años empezó en Chile el sistema de la evaluación docente. Ha sido un proceso complejo, doloroso y muy difícil para el gremio. Yo estoy en contra de esta forma de evaluarnos, ya que nos entrega más tareas, sin tiempo disponible para realizar y completar todo el material extra que se nos pide. A mi juicio es otra forma de control, la que nos puede llevar a perder el trabajo, ya que si se sale mal, el empleador nos puede despedir sin apelación y nosotros perder todos los beneficios ganados.

El año 2009 me correspondió ser evaluada. Las veces anteriores me negué y por tanto fui catalogada con el concepto más bajo: insatisfactorio (I). Fue así como el día 17 de julio, en víspera de iniciarse las vacaciones de invierno, me entregaron el portafolio, documento de evaluación que se instaló para comprobar “la calidad de los profesores”. En él hay distintos instrumentos como: desarrollo escrito de ocho clases, entrevista con una evaluadora par (es una profesora contratada para realizar este trabajo), autoevaluación y registro audiovisual de una clase.

Yo había prometido no estresarme, pero al pasar los días e ir conversando con mis colegas, amigas y el grupo con el que estudio, me fui metiendo en una dinámica que me envolvía cada vez más, llegando al punto de no poder dormir. Despertaba en la noche y pensaba en la grabación de la clase, ya que la hace una persona externa al colegio, contratada por el Ministerio de Educación para esta labor. Soñaba con ese momento y con los imprevistos que podrían darse, en las preguntas que podrían hacer los niños/as, en cómo se comportarían al enfrentarse a la cámara. Me fui ensimismando, al punto que no tenía tema para conversar con mi marido ya que estaba todo el tiempo pensando. Muchas veces almorzando me acordaba de algo o aparecía una idea que me pudiera servir; entonces me paraba de la mesa, tomaba una hoja y la anotaba.

Un día fui citada a la oficina del director a una reunión para buscar estrategias de cómo aumentar la matrícula del año siguiente. En esta reunión estaban presentes el director, la jefa de la UTP y la colega que trabaja en el kínder. Cuando entré a la oficina, el director me miró y, levantando el dedo índice de su mano derecha, me dijo que no me estaba poniendo la camiseta de la escuela, que iba solo a trabajar. Yo le pregunté el porqué de sus aseveraciones, y me contestó que era porque ese año no había llevado a los niños de paseo a la nieve. Le contesté que había sido la única profesora de la escuela en llevarlos, que ha sido un compromiso personal, ya que lo hago fuera de mis horas de clase, pero que este año tengo la tarea de la evaluación docente. Él me escuchó, se acomodó hacia atrás, descansó sus brazos en el sillón, me miró en forma amenazante y dijo: “Verdad que se está evaluando y yo tengo que escribir un informe suyo...”. Lo miré y le respondí: “Lo bueno de tener insatisfactorio anteriormente es que lo que usted escriba tiene menos importancia, y el resultado depende en un 90 por ciento de mí, por lo que haga lo que quiera”. Se produjo un silencio, y luego la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica inició el trabajo para el que fuimos convocadas, sin referirse al tema.

Por fin logré escribir y planificar la clase registrada con todos los pasos pedidos. Lo que más me preocupaba era el tiempo, ya que eran 40 minutos de trabajo seguido. ¿Cómo manejar ese tiempo, si lo que me enseñaron en la universidad y he comprobado con los años de práctica es que a la edad que tienen mis niños —cuatro años—, su atención y concentración es de 10 a 15 minutos? ¿Cómo mantenerlos interesados, activos y que no se preocuparan de la cámara?

Una vez escrita la planificación, logré descansar un poco y luego se la mostré a mis compañeras para que me hicieran sugerencias, y ellas gustosas me ayudaron.

Fui preparando y comprando material que fuera de mejor calidad que el que uso habitualmente, que es muy pobre, porque en su mayoría es confeccionado con cosas recicladas. Trabajo en una población de escasos recursos y no les puedo pedir materiales a los padres, por lo que voy usando lo que esté a mi alcance. Llegó el día del registro audiovisual y logré hacer todo lo planificado. Apurada por el reloj pero a tiempo, los niños y las niñas respondieron muy bien. El clima era bueno. Terminada la grabación, me senté en una silla junto con mis alumnos. Los hombros se me caían, los brazos y todo el cuerpo me dolía, respiré profundamente, miré a mi alrededor, me levanté de la silla y me dije “por fin salí de esto”. Me fui al patio a jugar, correr y saltar con mis queridos niños y niñas, tal como lo he hecho durante mis veintiocho años de servicio.

De cómo enseñar sin que sea tedioso

Josefina Sidler

Profesora de Castellano

A muchos de los profesores de Lenguaje no les gusta enseñar lírica, como también ocurre con los de Matemáticas que no les gusta enseñar geometría.

A mí no, a mí me encanta, porque encuentro maravillosa la capacidad de los poetas para expresar en tan pocas palabras profundos sentimientos, grandes cuestionamientos, intensas reflexiones.

¿Pero cómo transmitir esto a los alumnos? Muchas veces me pregunté, hasta que un día, escuchando canciones, incluso aquellas que están alejadas de mi generación, encontré curiosas figuras literarias, en lenguaje hasta informal, pero que los alumnos de inmediato captarían; por ejemplo: “Te voy a dejar una sonrisa en la guata” o “es más fácil llegar al sol que a tu corazón”. Y así fue como se me ocurrió pedirle a cada uno que copiara la canción que más le gustaba en el momento. Es un trabajo arduo, porque hay que revisar cuarenta, cuarenta y cinco letras distintas... pero, en fin, estaba segura de que algo iba a obtener.

Voluntariamente cada uno fue leyendo sus canciones y tratando de encontrar alguna figura literaria; si no podían, ahí les ayudaba, a veces explicando el significado de alguna palabra, o haciéndoles ver la figura que había escondida en algún verso.

Después les preguntaba qué les había dejado la canción, por qué la eligieron. A veces no había respuesta.

En algunas ocasiones eligen la canción por el cantante, por el ritmo, pero no se preocupan de las letras, solo las repiten y con este ejercicio se dan cuenta de que cada canción tiene un mensaje.

Esta actividad, para los alumnos de segundo medio, no termina aquí. Viene la segunda etapa en que le asigno a cada alumno un poeta chileno y ellos eligen un poema del autor que les correspondió.

Luego lo exponen frente al curso, solo considerando tres puntos simples:

- Contenido del poema, significado.
- Que reconozcan una o dos figuras.
- Algunos datos del autor que a ellos les hayan llamado la atención.

Los alumnos entregan a cada compañero un impreso del poema que compartirán; entonces los demás van siguiendo la lectura y también pueden participar con preguntas, aportes, etcétera.

Esta segunda etapa es más difícil para los alumnos, porque a diferencia de las canciones que eligen, el lenguaje de los poemas a veces es más elevado, mucho más formal que las palabras que aparecen en las canciones populares o juveniles.

Entonces de nuevo aparece mi intervención para explicar el vocabulario.

Durante la exposición de los alumnos, solo apoyo con algún comentario o pregunta que muchas veces es con el fin de que hablen más del significado que para ellos tuvo el poema seleccionado.

En esta actividad es reconfortante ver sus ojos brillar y su cara de gozo y triunfo cuando descubren una figura y pueden explicarla certeramente, o porque captaron la idea de algunos versos.

Y lo más impactante para mí es que la mayoría de las veces me dicen “profesora, no sabía que había tantos poetas chilenos” (cursos de 40-45 alumnos).

Esta experiencia me ha permitido enseñar la poesía de manera amena y entretenida, porque todos están atentos a escuchar la breve explicación del compañero, y estoy segura de que en cada niño ha quedado un aprendizaje, aunque solo sea descubrir y escuchar algunos versos de los diversos poetas chilenos.

El Tomás y de cómo nos hicimos amigos entrañables

Claudia Drago

Profesora de Historia y Geografía

El 2003 comencé a trabajar en un colegio Montessori, luego de que me despidieran por primera vez del anterior colegio por “motivos sindicales”. Era un colegio muy especial, con pocos estudiantes y bastante libertad, que intentaba una enseñanza menos directiva y de mucha mayor cercanía humana entre profesores y alumnos. Sentía que había “caído” en el colegio ideal, el único capaz tal vez de soportar mi talante cuestionador y autónomo. A mitad de ese año llegó a primero medio un estudiante que venía “huyendo” del estrés de su anterior colegio, con una historia bastante traumática y dura. Era el Juan. Juan había perdido a su padre a los 12 años, su hermano mayor y único sufría de dificultades y él parecía sentir que debía ser el “hombre de la familia”, pese a que su madre –una psiquiatra– era una mujer preocupada y muy cercana a él.

Yo era la profesora de Historia del primero medio ese año, por lo que no nos conocimos demasiado. Solo me había dado cuenta de que era muy esforzado, mal genio y porfiado si creía tener la razón en una discusión con un profesor. Además, era excelente alumno en Matemáticas y Física, pero en el campo humanista se batía a duras penas, pese a que se empeñaba en que le fuera bien.

El año siguiente, el 2004, la profesora jefa del curso se fue del colegio, pero antes le pidió al director que me nombrara profe jefe de su ex curso y a mí me solicitó lo mismo. Por supuesto que acepté, pues me encantaba el espíritu rebelde de los muchachos y muchachas de ese curso, pese a que era bastante difícil hacerles clases.

Así, como profe jefa, comencé a conocer más a Juan. Aunque en los primeros meses él estaba feliz en el colegio, pronto comenzó a darse cuenta de las múltiples debilidades y defectos, tanto de la institución como de los profesores y, en especial,

de sus compañeros y compañeras, a quienes veía como inmaduros y que alegaban por todo. Él, que se obligaba a ser responsable, odiaba la desidia que muchas veces veía en sus propios amigos del curso. Para más remate, un pololeo con una compañera de curso terminó con un triste desengaño.

A fines del 2004, y producto de todas estas circunstancias y otras vividas a sus cortos años, cayó en una depresión de la que poco a poco me fui dando cuenta, y rápidamente cité a su madre, quien ya había tomado consciencia de ella. Así, Juan comenzó un tratamiento, pero seguía asistiendo a clases. No obstante, casi no hablaba, se movía poco –él, que era deportista–. Cada día le daba un beso –en general, los saludaba a todos de beso cada mañana–, lo miraba y le preguntaba: “¿cómo estás, loquillo?”. La mayor parte de las veces él me miraba y me decía “bien”, sin mucho convencimiento, sabiendo que yo me daba cuenta de que no estaba bien. Unas pocas veces me dijo que más o menos o mal, pero que ya se le iba a pasar. Yo no seguía insistiendo, le hacía un leve cariño en la cabeza y le decía que si necesitaba algo y podía ayudarlo, me lo dijera.

Poco a poco fue volviendo a ser el Juan de antes, pero el descontento con su curso aumentaba tanto que un día decidió irse por tres meses de intercambio a Canadá –donde había pasado su infancia– a mitad de año para volver con ganas a terminar el curso. Si no, iba a colapsar, me dijo. Por suerte el colegio, abierto como era y preocupado por sus estudiantes, no se opuso y le cerró un trimestre sin notas. Nos despedimos con un gran abrazo y recuerdo que le dije que no fuera ingrato y me escribiera, aunque fuera por mail. Él me miró y sonrió.

Pasaron unos pocos días y recibí su primer correo electrónico; me contaba su llegada y un poco de cómo era Toronto. Y terminaba despidiéndose y diciendo “Te quiero mucho”. Eso me emocionó profundamente. Juan no era para nada expresivo, menos con sus palabras, pero parecía que la distancia y el ciberespacio le permitían expresar con confianza lo que sentía.

Entremedio, por motivos que no recuerdo, me escribí unos correos con su madre, y en uno de ellos me decía que yo era una de las pocas personas importantes para él en el colegio, pues sentía que había sido la única que realmente se había preocupado por él cada día. Seguimos intercambiando varios correos hasta que regresó. Dos días después nos juntamos en un servicentro y nos abrazamos felices de volver a vernos. Dos horas estuvo contándome de su vida en Canadá.

Luego, de vuelta al colegio, comenzamos a conversar más seguido de diversas cosas: música, los perros, política, etcétera. A veces nos “agarrábamos” porque

era más porfiado que mula y terminábamos enojados o “picados” por no poder convencer al otro ni aceptar dar nuestro brazo a torcer. Pero cada día se acercaba más. Cada Día del Profesor llegaba con galletas o un pie de limón hecho por él para mí especialmente.

El último año, en cuarto medio, ya teníamos una relación bastante cercana, conversábamos y chateábamos por MSN cuando nos encontrábamos a la una de la mañana, él haciendo un trabajo para el otro día y yo preparando las clases o corrigiendo pruebas que debía entregar.

El Juan no tenía facilidad para la historia y le costaba un mundo contestar las largas preguntas de desarrollo que contenían mis pruebas. Pero el acercamiento que habíamos logrado lo fue motivando a poner más atención, a preguntarme cada cosa que no entendía, a contestar cada una de las preguntas de las guías que les daba. Comenzó a dar las pruebas en forma oral y demostraba una gran comprensión y profundidad en sus respuestas, cosa que nunca había alcanzado en las escritas. Como resultado de todo esto, Juan terminó el segundo semestre de cuarto medio con promedio 7 en Historia, lo cual lo llenó de orgullo pues solo una alumna, en muchos años, había alcanzado dicho promedio, debido a la exigencia que les colocaba. Él tenía claro que su nota era fruto de su esfuerzo y dedicación y no del inmenso cariño que le tenía, lo que hubiera desvalorizado ante sus ojos el logro, siendo como era intransigentemente exigente consigo mismo.

Ya han pasado tres años desde que egresó de cuarto medio. A veces me llama desde la universidad porque se desocupa antes de una clase y –como trabajo en el mismo campus– podemos tomarnos un café o almorzar.

Post scriptum: Han pasado 11 años desde que Juan egresó del colegio y ocho desde que escribí esto. Cada año nos juntamos, aunque sea una vez para ponernos al día. Hace unos meses me llamó para encontrarnos ya que partía por un año a vivir fuera de Chile y quería despedirse de mí. En estos meses nos comunicamos de vez en cuando por Whatsapp y sé que el día que regrese volveremos a juntarnos y conversaremos como estos últimos 15 años. Hoy, que no estoy haciendo clases en colegios, miro para atrás y extraño esa relación que alcanzaba a crear con mis estudiantes; creo que es casi lo único que extraño con fuerza ahora que trabajo formando futuros profesores y profesoras de historia. A ellos intento transmitirles lo esencial que es para un docente vincularse con sus estudiantes, no necesariamente a través de gestos y cariños que hoy pueden ser malinterpretados por cualquiera, sino a través de la preocupación y el acompañamiento afectuoso.

Trato de transmitirles que más que profesores de Historia serán personas que tendrán en sus manos a jóvenes que requieren formarse como seres humanos dignos y plenos, para que mañana puedan reconocer la dignidad de todos y vivir plenamente junto a otros.

El incidente de la bandera y la caída de las máscaras

Manuel Oñat Parra

Profesor de Lenguaje

A mediados de noviembre de 1991, cuando estaba en la última etapa de mi práctica docente, aconteció una particular situación que involucraba a un estudiante (del cual no recuerdo el nombre) que estaba tipificado como “desordenado”. Dicha estigmatización me había sido heredada por la profesora jefe de ese primero medio que, coincidentemente, era la supervisora de mi práctica y mi antigua profesora de castellano.

He de confesar que a partir de las innumerables advertencias de “la Davegno”, como la llamábamos en el liceo, se configuró en mi mente un *bestiario estudiantil* del mencionado curso. Por el contexto rígido disciplinario que existía en el establecimiento y por las indicaciones recibidas, me pareció natural el hecho de que mis clases fueran frontales, distantes, autoritarias y frías: se acomodaban perfectamente al modelo institucional.

Mi profesora estaba feliz, me estaba convirtiendo en un “pequeño Frankenstein” de sí misma, porque veía que mi quehacer era valorado y hasta destacado entusiastamente en la sala de profesores.

Un malestar –que comenzó a adquirir proporciones somáticas– me acompañaba cada vez que me tocaba hacer clases. El dolor a nivel de esófago se intensificaba cuando pasaba la lista de asistencia. No me quedaba otra, debía terminar exitosamente mi práctica profesional y ya faltaba poco para eso.

De pronto, un buen día, el tedio doloroso que me invadía –y que supongo, también el curso padecía, en silencio, al ver sus miradas perdidas más allá de mi persona– fue en forma abrupta interrumpido. Un grupo consolaba al chiquillo en cuestión, que –con cierto temor– me dijo:

—¡Profe, llamaron a mi mamá...! Me van a echar...—. Ese quiebre me despertó la curiosidad y, como no había hecho nunca antes, detuve la clase y me di el tiempo de escucharlo.

Hubo una vibración extraña y nueva en el curso, un rumor distinto, una posición de cuerpos novedosa en sus sillas. La actitud defensiva se relajó. Bajó la guardia de mi parte y de ellos.

Me senté a horcajadas en mi silla, en medio de la sala. El problema fue que él estaba jugando a la pelota y terminó todo sudado, cuando sonó el timbre del fin del recreo; corrió al baño, se mojó la cara, el pelo y se lo ordenó un tanto con los dedos. No quería entrar a la sala chorreando agua y como no había papel higiénico en los baños, no halló mejor que —de pasada— secarse la cara con la bandera.

Para su desgracia, Novack —un inspector de una altura cercana a los dos metros y con un vozarrón impresionante— le gritó, desde casi el otro extremo del patio, que debía acompañarlo a su oficina. Todos sabíamos que eso significaba sanción segura.

Mientras me narraba la anécdota, esboqué una sonrisa que casi se tornó en una carcajada a mandíbula batiente. La cara del chico y de sus compañeros más cercanos cambió, se produjo una complicidad tácita. Y, simultáneamente, en mi interior se producía una sensación de placer, de acercamiento, de calidez. Las máscaras se habían caído y con ellas mi indumentaria esquizofrénica.

Recuerdo que mis palabras no fueron las que, precisamente, hubieran aplaudido la Davegno ni —por supuesto— Novack, ya que ambos consideraban que la sanción impuesta y sus consecuencias eran justas: ¿cómo se podía faltar el respeto, de esa manera tan indigna, al pabellón patrio?

Sentí que me estaba alejando del itinerario propuesto y por el cual me había celebrado el cuerpo de docentes. Desde aquel día, y lo digo con la certeza de los años de ejercicio que he cumplido, me divierto en el aula y trato de generar un ambiente distendido en donde las bromas no son motivo de desorden, sino que de predisposición positiva. He rehuido cualquier tipo de rotulación que atente en contra de la autoestima de los chiquillos.

Es muy probable que no sea el mejor de los profesores y no pretendo serlo, pero tengo la convicción de que los jóvenes saben que soy una persona sincera y confiable para ellos, digna —quizás— de poder compartir un pequeño territorio de su intimidad. Hoy por hoy, tengo la seguridad de que carezco de una sistematicidad metodológica rigurosa al exponerme —sin mayores intermediaciones— ante los

cursos, las mismas clases se me plantean como un *juego de intercambio recíproco*, lo que me permite una horizontalidad que muchas veces me han agradecido, incluso, los mismos apoderados.

Es de esta manera –en suma– como, a partir de un azar, pude iniciar mi ideario pedagógico, dejando de lado esa suerte de representación “acartonada” del profesor, la que sobrevive agazapada, anquilosada en prejuicios y temores, y protegida en un esquema disciplinario punitivo a ultranza.

III

Taller

La escritura como herramienta de
investigación de la práctica docente.
Un enfoque histórico-narrativo

2011

Permiso, profesor

Javier Álvarez Capello

Profesor de Lenguaje

La angustia de ser papá a los veintidós años me llevó rápidamente a acabar con el mundo de Bilz y Pap en el cual me desenvolvía; fue precisamente en este momento cuando Ximena, mi compañera en el último año de universidad, me ofreció seis horas en un liceo de Puente Alto, en la jornada nocturna.

Yo ya tenía una experiencia docente mínima en preuniversitarios y en colegios de nombres extraños, pero lo que iba a experimentar calzaba con el “tópico de lo indecible”.

Fui asignado como profesor de Lenguaje al primer ciclo A, el cual estaba compuesto por un 70 por ciento de mujeres y el resto por hombres, la mayoría de ellos adolescentes, con camisetas de fútbol y buzos Nike y Adidas.

No es necesario explicitar que no tenían hábitos, lo que sumado a mi inexperiencia transformaba la clase en algo “regular”.

A mediados de mayo, la asistencia del curso bajó ostensiblemente, “algo normal” dijo el coordinador, cosa que con el tiempo repito a cada profesor que realiza la misma observación.

Con un menor número de alumnos, las clases mejoraron bastante; ya conocía a varios Bayron y Yessenia, los cuales aprendían de mí y yo aprendía de la realidad de ellos, lo que desarrolló un cariño mutuo.

Lamentablemente dicen que el entorno es determinante en el comportamiento de las personas, y lo experimenté cuando en plena clase del género narrativo ingresa a la sala un alumno desconocido, el cual amenaza al “Niki” (yo estaba escribiendo en la pizarra y observaba la acción de reajo por lo que, falsamente, suponía la tenía controlada). Fue en ese momento que el “Niki”, después de escuchar palabras de grueso calibre, me dice:

–Permiso, profesor, ¡a este *gueón* lo cago!

No sé de adonde el “Niki” sacó su escopeta hechiza y ambos salieron corriendo.

Se escucharon dos disparos, pero nadie del colegio los siguió, los guardias no hicieron nada... ellos solo corrieron.

Nadie del profesorado ni nadie del colegio volvió a saber de ellos y no se hizo un esfuerzo para ubicarlos... ¿Por qué?... porque obviamente era un tema que no se iba a analizar, ya que no hay tiempo, no hay ganas, no hay compromiso, solo ir, hacer la clase, cumplir y, a fin de mes, recibir la paga.

Recuerdo que, después del episodio, ni siquiera me salía el habla, la clase finalizó y nos despacharon a todos temprano (diez de la noche); al llegar a la casa, pensé en contarles a mis padres, pero solo los preocuparía, además me repetía constantemente “ellos aprenden conmigo y yo aprendo con ellos”.

Ya han pasado diez años de este episodio y seguimos aprendiendo mutuamente.

¿Por qué sigo trabajando en ese lugar? La respuesta es muy sencilla... me crié en un lugar como aquel... en una de Puente Alto, tristemente famosa en los temidos años ochenta. No me vestía con buzos Nike ni Adidas, pero tenía entrañables amigos: el “Pan con Chanco”, el “Rucio Carolo”, el “Moco Verde”, entre otros... Hace años que no sé nada de ellos... Me gustaría verlos y mostrarles mi trabajo, lo que realizo con muchachos en igual situación, lo contento que estoy con sus triunfos, la alegría que me provoca el saber que algunos siguieron estudios superiores... ¡uf! tantas cosas... el determinismo es fuerte... ¿o no me creen?

La voz de la experiencia

Yohanna González

Profesora de Lenguaje

Me dispuse a tomar el libro de clases del tercero medio A. Mis colegas ya me habían advertido (llenos de esa animosidad de quien habla desde el conocimiento) que, como era nueva, debía ser pesada y no aguantar ni una sola, que de otra manera me perderían el respeto y que pusiera ojo con “el Cadenas”, tildado de mentiroso, con “el Castro”, que era un insoportable y con Jesús, un cero a la izquierda.

Adiestrada por la voz de la experiencia entré a la sala, mientras recordaba los dichos del director respecto del colegio, y de la esforzada y casi titánica labor de “sus profes” al trabajar con alumnos de esa condición.

Empecé bien, con la natural atención y las notorias ganas de un grupo de querer escuchar a esta nueva profe. Llegó la hora de la actividad (grupal), que por supuesto genera mayores conversaciones y algo más de ruido. Por momentos tuve que pedir silencio, corregir a algunos, ayudar a otros. Pero de Castro, Cadenas y Jesús aún nada (y eso que les tenía el ojo encima).

Todavía no me aprendía bien los nombres de cada uno de ellos, por lo que me puse a revisar el libro de clases en la sección anotaciones. Reconocí sus caras en el prontuario de todos, que a veces era de dos hojas.

Cuando todavía no terminaba de hacerlo, se dejó escuchar el mayor rosario de garabatos que hasta el momento haya salido de la boca de un estudiante. Era Cadenas.

Miles de opciones se sucedieron. Me imaginé a mis nuevos colegas... pero estaba yo, sola, autoridad.

¿Sería bueno, acaso, dejarlo pasar como una más de tantas peleíllas de adolescentes? Pero ¿y dónde estaba el aporte de mi docencia? ¿Actúo con severidad? Ahora era el momento de imponerse, de dejar en claro que a mí se me respetaba. No aguantar ni una sola.

Recuerdo haberle llamado la atención, le grité.

Sin siquiera preguntarle le dije que le pondría una anotación. Me respondió que le daba lo mismo, que ya tenía muchas, que una más no importaba, y se fue de la sala.

Me sentí ridícula al utilizar una estrategia que ya no daba resultado. En fin, pude terminar la clase, no sin dejar de notar en el grupo cierta incertidumbre, algo de incomodidad.

Por supuesto cuando retorné a la sala de profesores, querían saber cómo me había ido. Respondí que, dentro de todo, había estado bien, nada nuevo. Y el día continuó.

Hasta hoy me pregunto qué habría pasado si les cuento la situación. No quería miradas de compasión por ser nueva, no quería consuelos... sin embargo los necesitaba.

Más tarde el profesor jefe del curso se me acercó muy discretamente y me preguntó si había tenido problemas con algún estudiante. Un poco sorprendida le conté la situación vivida. Luego de escucharme atentamente, me dijo: “Lo que pasó es que Castro le dijo huacho a Cadenas... y a él se le murió el papá hace poquito”.

Quedé paralizada, me sentí incompetente, abandonando todos los ideales de profesor. Actué como una más, me olvidé de ser empática, de escuchar y seguí los consejos.

Le di las gracias al profesor por haberme aclarado la situación y me fui a la siguiente clase.

Ha pasado ya un tiempo de esta primera experiencia, el alumno, Cadenas, se retiró del colegio. No logro imaginarme el sinsabor que le queda de su paso por la escuela. Me gustaría conversar con él, tal vez pedirle las necesarias disculpas del caso, disculpas por ser una más.

Primer viaje

Carolina Ulloa

Profesora de Lenguaje

Altazor ha marcado mi vida como profesora. En el 2007 cumplía un año trabajando en el liceo, tuve que tomar un tercero electivo y experiencia al respecto no tenía. Aun así, no fue difícil, todo lo contrario.

Nos fuimos conociendo de a poco, a mí me habían hablado de ese curso: “son muy especiales”, “hace años que no había un [curso] humanista así en el liceo”, “son muy críticas”. Y yo, con el pasar del tiempo puedo decir que todos tenían razón.

Había transcurrido el primer semestre y en cierta clase les comenté que en la universidad habíamos hecho una salida a la tumba de Vicente Huidobro. Les amplié esa actividad, contándoles lo mágica que había sido por un sin fin de acontecimientos ocurridos en aquel entonces. Jamás pensé que el relato de esa experiencia desencadenaría un viaje trascendental tanto en la vida de ellas como en la mía.

Cierto día, una de mis estudiantes se me acercó y me dijo “Profe, ¿no le tinka si vamos a Cartagena, a la tumba de Huidobro? Tenemos que leer *Altazor* el próximo año y sería bueno como salida del electivo ir allá, piénselo profe”. La verdad es que yo no la tomé en cuenta, simplemente le dije que podría ser, pero cada vez que podía me hacía el mismo comentario: “¡Profe, vamos a Cartagena, Vicente nos está esperando!”. Me lo dijo tantas veces...

Llegamos a cuarto medio y el baile continuó; aquella estudiante seguía insistiendo en que deberíamos salir a la tumba del poeta, y no sé en qué momento me encontró, que decidí plantearlo en UTP. Allí me dijeron que todos los proyectos debían ser enviados por escrito y luego de un profundo análisis se resolvía si eran o no aceptados.

Le comenté esta situación a todo el curso y nació de ellas organizar un comité redactor del proyecto; así se formó y creó el “Proyecto Altazor”, que entregamos y finalmente fue aceptado.

Cómo explicar la felicidad que nos invadió y lo que me produce mirar hacia atrás y recordar ese primer viaje, ese que emprendimos tal como Altazor. Cómo explicar la magia vivida allá, la clase tan distinta mirando el mar y con Vicente a nuestro alrededor. Fue una jornada maravillosa, inolvidable, también significativa: las estudiantes pudieron acercarse al texto de otra forma. Me atrevería a decir que a partir de ese día, el sentido del electivo tuvo un cambio, apareció en las estudiantes algo más identitario, no por nada quedó como una actividad instaurada en el Plan Electivo Humanista.

¿Por qué ha marcado mi vida como profesora *Altazor*? Porque esta instancia me permitió fortalecer los lazos creados con las estudiantes. Increíble fue observar su pasión, que descubrieran la poesía.

Por otra parte, quisiera destacar el hecho de poner en práctica y llevar a cabo una innovación. A veces los profesores sentimos temor de realizar este tipo de actividades en las cuales se conjugan y se ponen de manifiesto tantas responsabilidades. Eso se puede apreciar en el acto de sacarlas de la sala de clases; quizás esto se exprese mejor con los siguientes versos del poeta: “[...] *Cadenas de miradas nos atan a la tierra / Romped, romped tantas cadenas / Cortad todas las amarras / De río, mar o de montaña [...]*”.

Una experiencia de enseñanza

Sandra C. Navarro L.

Profesora de Lenguaje

El primer trabajo que tuve como profesora de lenguaje fue en la educación de adultos del Programa Chile Califica en San Carlos, Ñuble, octava región, para lo cual me entrevisté con el coordinador de dicho programa, don Juan Pérez, profesor normalista que me recibió amablemente, haciéndome sentir cómoda pero atenta a cada palabra suya.

Me preguntó si tenía experiencia en este tipo de enseñanza, a lo cual respondí sin titubear que sí, que había trabajado en talleres de verano con niños de alta vulnerabilidad; más tarde entendería que esto era totalmente distinto.

Me explicó que mi labor era en tres escuelas de campo en las localidades de El Torreón el lunes, Cachapoal el viernes y Chicalindo el jueves; al escuchar el último nombre esboqué una sonrisa que mi interlocutor advirtió enseguida y me preguntó el porqué de mi expresión, ante lo cual le comenté que lo encontraba gracioso. Él sonrió.

El día siguiente era jueves y debía pasar necesariamente a la oficina de don Luis porque sería él quien en forma personal me llevaría al terminal para mostrarme cuáles eran los buses que debía tomar y presentarme a los choferes de cada micro, por lo que me sentía orgullosa y avergonzada al mismo tiempo.

Ese día debía ir a la localidad de Chicalindo. Me senté en el primer puesto, formalmente vestida con falda, tacos y maletín. El bus que parecía micro por lo pequeño e incómodo estaba a punto de partir cuando don Juan me advierte:

–No se olvide decirle al chofer que la deje en el terminal de Chicalindo – subrayando la palabra “terminal”.

El bus partió y comenzó a internarse por unos caminos de tierra. Súmese a ello que cada vez que se detenía a dejar a un pasajero, el interior se llenaba por completo de polvo, por lo que tuve que sacarme la chaqueta que llevaba puesta para limpiarla. Pasaron dos horas y media de tortuoso y caluroso viaje, ya me

estaba quedando sola en la micro; me acerqué al chofer para recordarle que me bajaba en el “terminal de Chicalindo”, ante lo cual me miró extrañado y preguntó quién me había dicho eso. Al escuchar la respuesta dijo:

–Don Juan siempre hace lo mismo con los profesores nuevos. Mire –me dijo, en Chicalindo no hay terminal, solo está la escuela. Me sentí tan ridícula que me reí de mí misma el resto del camino.

Llegué a la escuela, en medio de una polvareda impresionante, sacudí mi chaqueta, con un pañuelo limpié maletín y zapatos y me encaminé a la entrada. No se veía a nadie, hasta que de repente apareció un hombre de contextura gruesa, de rostro bonachón que traía unos canastos y que me hizo unas señas con la mano mientras se me acercaba. Le dije:

–Buenas tardes, soy Sandra Navarro, la nueva profesora de lenguaje, me enviaron del DAEM. ¿Usted podría decirme dónde puedo encontrar al director del establecimiento? El hombre sonrió, se limpió sus manos con tierra en el pantalón y me dijo:

–Con él habla. Bienvenida.

Me deshice en disculpas, pero él me repetía que no me preocupara. Pensé que iríamos a su oficina para que me entrevistara y en lugar de eso me invitó a su casa que estaba al lado de la escuela. Me presentó a su hijo y a su esposa, quien me señaló:

–La estábamos esperando desde hace rato, teníamos miedo que se pasara de largo en la micro. Tome asiento. Está lista la once.

Conversamos cerca de una hora de por qué había aceptado trabajar tan lejos, cuánto tardaba de Chillán a San Carlos, me hablaron de ellos y del trabajo del director en la escuela, de la sala que se goteaba, de las gallinas que perseguidas por el perro entraban asustadas a la sala; en fin, de muchos temas y sueños compartidos.

La clase debía desarrollarse entre las siete y las once de la noche. Como aún era temprano, aproveché el tiempo que me quedaba para conocer la sala que ocuparía, por lo que le pregunté al director el número de la sala, a lo que me contestó que la escuela tenía solo una sala y me pidió que lo acompañara para enseñármela. Tenía las paredes cubiertas por cartulinas con trabajos, vocales, números, un calendario y al fondo un pizarrón.

–¿Tiene pizarrón con tiza?

–Sí –me respondió–, pero solo le puedo dejar dos barras porque hay que

cuidarlas... quizás cuándo nos traerán de nuevo. Entonces le dije:

–Yo había traído plumones... –ante lo cual expresó:

–Ah, usted usa de esas pizarras blancas.

–Sí –añadí.

–Pero si quiere le hacemos una pizarra. Tengo un pedazo allá atrás en la bodega. Acompáñeme.

Fue así como acarreamos el pedazo de pizarra desde una bodega a la sala de clases. Mientras él clavaba una de las esquinas me indicaba:

–¡Levante más ese extremo que si no nos va a quedar chueca! ¡Con fuerza! Parece que come poco la gente en Chillán. Levante más esa esquina... ¡Va a ver qué linda nos va a quedar para que haga su clase!

Luego noté que se estaba oscureciendo y previendo cualquier problema, le dije:

–Se está oscureciendo... ¿Dónde está el interruptor de la luz, por si la gente no ve la pizarra?

–Ahí estamos mal, me dijo-. El alargador está debajo de esa mesa..., indicando una mesa grande que sostenía un computador de los blancos antiguos, pero tiene que conectar estos cables con cuidado porque se puede electrocutar... este fin de semana, cuando vaya a San Carlos me voy acordar de comprar el enchufe...

Como vio mi cara de desconfianza con la conexión, me dijo:

–Pero si tiene miedo, pídale a uno de los alumnos que lo encienda. Ellos ya están acostumbrados.

Comenzaron a llegar las personas: algunas venían desde muy lejos; seis de ellos bajaron de una camioneta que pertenecía a un vecino amigo, que amablemente los traía ese día sin cobrarles nada; otros en bicicleta; los que vivían más cerca, caminando, y solo uno de ellos en moto, quien era esperado por las alumnas, jóvenes y mayores, para que les diera una “vueltecita” antes de entrar a clase. En ese momento comencé a darme cuenta del enorme sacrificio que hacían estas personas adultas, trabajadores, madres y padres, en su mayoría temporeros, por terminar su enseñanza media, puesto que este curso correspondía a un primero y segundo medio.

Comenzaron a entrar a la sala. Los hombres se sacaban los gorros para saludarme, las señoras, más desordenadas, me miraban y se reían con los rostros enrojecidos por el nerviosismo de no saber qué les ocurriría. Se escuchaban voces que musitaban:

–Es jovencita la profe...

Me presenté y después de una introducción, les hablé de la importancia de que ese día ellos estuvieran allí, que el sacrificio que estaban realizando cobraría frutos venideros. Ya en el segundo momento de la clase, me orienté al contenido propiamente tal que en este caso era “La comunicación y sus factores”, pero a medida que avanzaba, experimentaba rostros que al parecer no me entendían, pero que no se atrevían a pronunciar palabra alguna al respecto. Entonces les dije:

–A ver... vamos a partir de nuevo... Y comencé poco a poco a bajar el nivel y a descubrir intermitentemente sus historias de vida, sus biografías en breve, combinadas con la materia que nos convocaba. Aprendí junto a ellos a adecuar me al contexto, a entender que el aprendizaje carece de sentido si no toma en cuenta el entorno de los estudiantes. Aprendí a suplir las carencias que se me presentan, a superar las dificultades que debo afrontar y a entender mi profesión como un servicio al alumno en el que desde este inicio, hasta hoy, he de dar mi mayor esfuerzo.

El reino de Orozimbo

Roberto Iturra O.

Profesor de Lenguaje

Entre las ideas que me surgen cuando pienso en por qué decidí ser profesor, aparece la manoseada, y a veces sospechosa, noción de “lo social”. Siempre he tenido el arrogante convencimiento de que a través de la educación podré ayudar a otros a ser personas de bien (dentro, por supuesto, de lo que yo considero como “bien”: formar personas capaces de criticar y mejorar su entorno, como mínimo).

El año 2006 se me presentó la posibilidad, según yo, de poner en práctica una educación basada más en “lo social” que en lo “académico”. Ese año trabajaba 30 horas semanales en un colegio subvencionado de San Bernardo (no recuerdo si su nombre terminaba en *College* o *School*), donde, además de usar terno y corbata por contrato, eran muy importantes los resultados de la PSU y del SIMCE, por lo tanto, debía convertirme en un entrenador de selección múltiple para “triunfar” en aquellas áreas tan alejadas de mis reales intereses como profesor. Así, y en medio de este contexto, recibí una oferta para realizar un reemplazo de 12 horas a la semana en un colegio ubicado dentro de una población en la misma comuna. Acepté, ya que lograron acomodarme el horario para así trabajar sin contratiempos en ambos lugares y, además (¿por qué no decirlo?), la remuneración iba a ser bastante más generosa de lo que yo estaba acostumbrado. Sin embargo, me preocupaba cómo sería mi relación con los alumnos de *aquel sector* de la capital. La población solo la ubicaba de nombre, pero debo reconocer sin ningún orgullo, ya que yo no provengo de ningún estrato social alto, que el estigma y el prejuicio pesaban más...

Comencé el reemplazo el primer jueves de noviembre de aquel 2006. El colegio era católico (algo nuevo dentro de mis experiencias anteriores) y se conmemoraba el Mes de María (algo más nuevo todavía), por lo tanto, y como me informaron más tarde, durante todas las primeras medias horas de cada día, los alumnos y profesores participarían de algún acto relacionado con la fecha.

Luego de los rezos de rigor, comencé a realizar mi primera clase en el colegio. El primer curso, segundo medio, fue muy amable conmigo y logré hacer una clase sin mayores contratiempos. Lo mismo ocurrió con el primero y el cuarto medio. "*Pensé que me iban a hacer pebre*". Nada de eso ocurrió, y durante las pocas horas que pasaba con ellos sentí que mi pega comenzaba a adquirir sentido: "Profe, ¿podríamos hacer un taller de teatro?", "Profe, ¿por qué no hacemos un preuniversitario los sábados?", "Profe, ¿le gusta la música punk?". Mis respuestas fueron: no puedo porque voy a estar solamente un par de semanas con ustedes, el teatro requiere más tiempo, el año se está acabando. Y la música punk sí me gusta... y el folclor también.

Y así fue como estuve cuatro semanas, por ahí me las arreglé para que hicieran dramatizaciones y realizamos algunas actividades escuchando música, cosa novedosa para la mayoría de ellos. Ya me bajaba de la micro con la familiaridad de quien llega a visitar a la abuela. Trabajar con los chiquillos fue un bálsamo, pues en el otro colegio debía soportar a diario el tratamiento despótico de una directora estilo "patrona de fundo", que se deleitaba llamándoles la atención, a gritos, a los profesores en medio del patio o interrumpiendo las clases, como me ocurrió en una ocasión, para preguntarme qué pasaba que había dos alumnas conversando en la clase de Lenguaje y Comunicación...

Terminó el reemplazo. Me llama el director y me pregunta cómo me sentí, qué me pareció, etcétera. Lo de rigor. Mis respuestas ya las pueden adivinar. Me ofrece horario completo para el siguiente año, ya que, como me señaló sin arrugarse, los "sapos" que tiene en cada uno de los cursos le contaron solo cosas buenas de mi trabajo. Me siento feliz. Acepto.

–Una última pregunta, ¿eres católico?

Hasta aquí nomás llegué.

–Bautizado, dije.

–¿Y la confirmación?

–Pero si le confirmé que quiero quedarme.

–Mira, Roberto, ¿conoces a Orozimbo Fuenzalida?

–Sí, es como el papa, pero de San Bernardo, ¿no?

–Él es quien se encarga de la selección de los profesores de este colegio y SIEMPRE en las entrevistas sus preguntas están en relación con la fe católica. ¿Qué pasaría si te toca organizar la Semana Santa, el Mes de María, etcétera? ¿Estarás preparado?

–¿Y qué puedo hacer?, pregunto nervioso (y atención con lo que sigue).

–Si de aquí a unas semanas te conviertes, me llamas.

¡Glup! No lo podía creer.

Al parecer es cierto aquello que me comentaba mi querido maestro José Ricardo Morales: él interpretaba los desenlaces de las tragedias griegas como un castigo a quien osaba desafiar el mito, la verdad fija. Si me alejo del *coro* (donde todos piensan y sienten lo mismo) y pasó al terreno del *logeion* (lugar del *logos*, donde está nuestro pensamiento propio) puedo ser desterrado cual Edipo. Esa es la tragedia de la educación actual: ya no es necesario que exista gente que quiera romper con lo establecido, con lo cerrado, es decir, el *mito*. Se requieren más personas que pertenezcan y piensen por igual como en el *coro* griego. Por esto castigaron a Prometeo y rechazan o sacan a personas que ven en la educación una vía de cambio social.

Finalmente, no les importaba tanto cómo hacía mi trabajo, sino que quien impartiera la clase fuera del mismo lado. No interesaba el potencial compromiso que yo pudiera haber adquirido con los muchachos y las muchachas (un grupo de teatro, buscar material para la PSU): era más fácil que entrara un camello por el ojo de una aguja a que un profe sin religión certificada hiciera clases en el reino de Orozimbo.

Preguntas sin respuestas

Patricia Villanueva Vivanco

Profesora de Lenguaje

¿Cómo se puede trabajar en lo que no se ama? Me lo pregunto porque se me dio la oportunidad de lo contrario, pues nunca había tenido el tiempo de contar que desde niña quise ser profesora, siempre jugaba a enseñar y hasta dinero gané ayudando a otros niños y niñas a aprender ciertas materias.

El día que se me presentó la oportunidad de estudiar pedagogía, fue el momento más maravilloso, lo acepté de inmediato y ahora hago lo que amo, que es entregar todo lo que sé a todos aquellos niños y niñas que lo necesiten.

Después de trabajar en diversos establecimientos, todos municipales, llegué al lugar que siempre busqué: al colegio, donde realmente siento que soy valorada y que existen muchas personitas sedientas de aprendizajes, afecto y respeto.

En este lugar hay una diversidad de profesores (como en todos lados), pero me llama poderosamente la atención cómo profesores, personas que estudiaron al igual que yo —y cuya opción debiera ser por vocación—, pueden destruir y marcar a los alumnos y alumnas que se encuentran dentro del establecimiento.

Siempre lo he dicho: mi problema nunca ha sido con los alumnos, sino con los adultos con quienes trabajo.

¿Cómo se le tacha de sucio a quien no tiene jabón ni ropa limpia para cambiarse?

¿Cómo se le dice ignorante a quien no se le enseñó ni una vocal? ¿Cómo le dicen irresponsable a quien no tiene ni siquiera un techo donde cobijarse en la noche?

Todas estas cosas son las que me marcan, más que cualquier otra eventualidad.

Soy profesora por vocación, no por dinero, porque si soy capaz de enseñar valores, contenidos, sé de historia, ciencias, lenguaje y tantas otras cosas, podría haber tenido cualquier otra profesión, pero amo esto, enseñar, entregarme por completo a ellos, mis alumnos; pero no cualquier alumno, sino los que tengo hoy. A diario soy madre, hermana, compañera, amiga y profesora (entre otras tantas cosas) y cada una de las situaciones que vivo es importante, todas marcan un

instante de mi vida; sería injusto resaltar una situación en especial, porque en mi trabajo, en mi contacto cotidiano con ellos, mis niños y niñas, cada minuto es especial y todos ellos son importantes para mí.

Pero nombraré una situación que aún inunda de pena mis recuerdos. A fines del año 2009, se le niega el derecho a graduarse a un niño de mi octavo año básico. ¿El motivo? Una travesura realizada con otros alumnos del establecimiento.

Le pedí al director que revirtiera su decisión para que mi alumno pudiese participar de esta ceremonia, pero se me negó la petición, por voto del resto de los docentes del establecimiento.

Al comienzo de este año, en marzo, les pregunté a los profesores qué derecho tenían ellos de negarle la participación en su licenciatura, sabiendo que podría ser la única que este muchacho alcanzara en su vida. ¿Por qué por una travesura de un día botaron a la basura el esfuerzo de un año de este adolescente? ¿Se les olvidó que le pedían favores y él corría para hacerlos y cumplir con sus peticiones?

Nadie me respondió ni una sola palabra, solo me miraban desconcertados por mi molestia aún presente después de casi tres meses de transcurrido el episodio. Me pregunto a mí misma cómo son capaces de enjuiciar a un adolescente si no son capaces de responderme estas sencillas palabras. Les dije que para ser profesor se debe ser un poco de todo, médico, psicólogo, asistente social y también abogado, y que tal vez algunos de ellos no se encontraban preparados para tener tantos cargos.

Este año Juan no continuó sus estudios de enseñanza media. Le pregunté por qué no sigue estudiando, que él puede llegar muy lejos, volar muy alto con su talento, pero me respondió que no quiere continuar al lado de los traidores, de quienes lo desilusionaron y lo juzgaron sin preguntarle nada sobre lo ocurrido.

Juan algunas veces trabaja en la construcción con su padrastro y el resto de su tiempo lo gasta parado en una esquina con sus amigos, esos amigos que no entregan nada bueno.

¿Será posible que algún día estos profesores se den cuenta que ESOS, como ellos los nombran, son niños, niñas y adolescentes que piensan, sienten y tienen voz? Solo sé que somos nosotros, los profesores, quienes guiamos el futuro de nuestros niños y niñas.

“Que el verso sea como una llave que abra mil puertas”

Loreto Cantillana

Profesora de Lenguaje

En el quehacer pedagógico son escasas las oportunidades para reflexionar detenidamente y en profundidad sobre la práctica docente. El exceso de trabajo, la falta de tiempo y principalmente el efectuar una labor que implica mucho más que la simple entrega de contenidos, impide en muchas ocasiones que los docentes tengamos un momento para pensar acerca de lo que hacemos en el aula y cuál es nuestro ideario pedagógico. Son insuficientes las instancias –salvo los consejos de profesores o la conversación con un café en algún recreo– donde podemos plantear nuestras opiniones respecto al trabajo que día a día realizamos.

Este verano tuve la oportunidad de asistir a un curso de perfeccionamiento docente en el que se me invitó a dialogar a través de la escritura acerca de mi experiencia profesional. Durante varios días conocí a un grupo de profesores provenientes de establecimientos de diversas realidades, con formaciones pedagógicas distintas, y desde la polifonía de exponer nuestra visión sobre el quehacer educativo, cada uno escribió su experiencia docente. Este ejercicio me permitió reflexionar sobre lo que hago, cómo lo hago, qué siento y qué pienso sobre mi rol como educadora. Como plantea Mecenero,¹ del silencio de mi desempeño en el aula, pasé a la palabra mediante la plasmación por escrito del testimonio que expongo a continuación. Antes de contar mi experiencia pedagógica, me gustaría contextualizar con algunas experiencias vitales que explican cómo llegué a ser profesora de lenguaje y literatura.

¹ Cristina Mecenero, maestra italiana, ha reflexionado sobre las primeras experiencias educativas en el aula. Ver <https://www.raco.cat/index.php/DUODA/article/viewFile/62980/91140>

Debo confesar que desde niña me gustaron las letras, siempre fui una ágil lectora e incluso a ratos devoradora compulsiva de cuanto libro caía en mis manos; disfruté de los innumerables textos que poblaban la biblioteca de mi casa, pero había uno que me llamaba particularmente la atención: era una antología de poesía universal con cubierta azul, hojas muy viejas y amarillentas que crujían como si en cualquier momento el libro se fuese a desarmar. Lo tomaba siempre con mucho cuidado y leía los poemas como si fuesen un tesoro, los aprendía de memoria y los repetía para tratar de apropiarme de ellos. Creo que en mi inocencia de niña lectora temía que en cualquier momento ese viejo libro se desintegrara y era importante entonces que sus poemas quedaran impresos en mi memoria. Me aprendí varios de ellos que recitaba en la soledad de mi habitación, y aunque ya han pasado tantos años, los recito en mi sala de clases cuando les enseño a mis alumnos poesía. Uno de mis predilectos es “Arte poética” de Vicente Huidobro, texto que con el transcurso del tiempo fue adquiriendo aún más sentido, pues se convirtió en unos de los principios esenciales de mi quehacer pedagógico y mi reflexión acerca de la poesía.

Motivada por el interés por los libros y el encanto de escribir poemas, ingresé a estudiar literatura, una carrera extremadamente teórica y solitaria, donde existía un universo de miradas, de interpretaciones, análisis y modelos que se desplegaban ante mis ojos, como la fórmula para entender o dar un sentido a las diversas obras literarias que leía. Al egresar se presentó la oportunidad de hacer clases en un colegio. Casi a modo de prueba y llevada por mi intuición y gustos literarios, trabajé un año con una variedad indescriptible de alumnos, muchos desertores o disidentes del sistema tradicional escolar, algunos abúlicos y otros ávidos de aprender. Fue difícil a ratos y también gratificante, pero sin duda una gran experiencia que me motivó a ingresar a estudiar pedagogía.

En la Facultad de Educación aprendí algunas fórmulas para hacer clases. Sin embargo, con el paso del tiempo me di cuenta de que los profesores se forman en el aula y que en esta profesión nunca se termina de aprender, cada día es distinto y presenta nuevos desafíos; un niño es un mundo y debemos lidiar con los múltiples universos que encarnan cada uno de nuestros alumnos. Las universidades proporcionan herramientas, pero también debemos hacer uso de nuestra creatividad, emotividad, fortaleza y formación académica para desempeñarnos en esta profesión. En mis primeros años de docencia circulé por varias instituciones educativas, en un sinnúmero de ocasiones me sentí como un

“japonés vestido de vaquero” e incluso en algún momento deseché la opción de hacer clases y dedicarme exclusivamente a lo académico, hasta que llegué a un pequeño colegio en Renca donde fortalecí mi amor por enseñar y mi pasión por las letras.

Mis dos mejores amigas trabajaban en un colegio particular subvencionado ubicado en Renca. Yo tenía algunas nociones de este lugar por las anécdotas que me comentaban, pero nunca ahondé mucho ni en cómo era ni en su proyecto educativo, hasta que por circunstancias personales una de mis amigas dejó su cargo y fui a una entrevista. Una mañana de diciembre llegué a un pequeño colegio blanco con azul de madera a los pies del cerro Renca. Tenía jardines y un hermoso balcón que estaba poblado de flores; me llamó la atención el silencio que habitaba ese lugar mientras transcurrían las clases. Me entrevistaron y obtuve el trabajo. Ese día me enteré de las particularidades que tenía, conocí el programa de lenguaje que estaba estructurado en varios aspectos como comprensión de lectura, redacción, contenidos y biblioteca. Me explicaron el perfil de los niños, la vulnerabilidad del entorno, me contaron de los logros académicos en el SIMCE y en la PSU. Sería un gran desafío cumplir con las metas, pero con los resultados obtenidos y considerando la adversidad a la que se veían enfrentados muchos de esos niños, pensé que era posible entregar educación de calidad.

Cuando en el taller desde donde escribí este relato me pidieron que contara una experiencia pedagógica, me costó, pues en el Colegio XXX he vivido grandes cosas, y vienen a mi mente los rostros de muchos niños maravillosos que me han brindado grandes alegrías. Creo que lo más significativo de mi estancia de cinco años fue el Taller de poesía del año 2010. Cuando ingresé al colegio, una de las actividades que incorporé en séptimo y octavo básico fue la lectura y escritura de poemas con la modalidad de taller, en el que se privilegiaba principalmente la producción poética de los alumnos: ellos escribían y leían frente a sus compañeros sus textos; posteriormente tanto ellos como yo efectuábamos sugerencias y se reescribían los poemas.

El año 2010 recibí un séptimo básico con muchos alumnos con problemas académicos y disciplinarios. En algunos momentos fue complejo trabajar con ellos, especialmente cuando estudiamos gramática: la falta de interés de varios niños por los contenidos mermaba la posibilidad de lograr que consiguiera los resultados esperados en esa unidad, mas no desistía y trataba de todas las formas que se motivaran. Insistentemente les decía: “nos falta poquito para terminar

gramática, sé que a muchos les cuesta, pero ya tendremos un premio cuando estudiemos poesía”. Comenzó agosto y empezamos con lírica; inicié la unidad con la siguiente afirmación: “estamos en un taller y desde este momento todos somos poetas”. Me incluí porque también tenía el desafío de participar activamente en el trabajo colectivo que íbamos a emprender. Mis alumnos se rieron y escuché muchas frases como “no sé escribir”, “me cargan los poemas” y principalmente “no sé hacer rimas”, frente a lo que repliqué: “olviden las rimas, verán que la poesía es mucho más que eso”. Algunos miraron atónitos porque gran parte de sus aprendizajes líricos estaban orientados a la lectura de poemas rimados. Desde esa premisa comenzó el taller.

Ese día de agosto partí mi clase leyendo el “Arte poética” de Vicente Huidobro como la declaración de principios del taller y pegué un cartelito colorido en la muralla arriba del pizarrón que decía “El poeta es un pequeño Dios” y señalé: “llenaremos de poemas los muros de esta sala”. Luego, conversamos sobre el poema de Huidobro y les conté qué tipo de textos realizaríamos; finalmente les dije: “ahora a leer, sentir, pensar y crear”. Así comenzó un viaje por la lectura y la escritura de poemas que duro tres mágicos meses, durante los cuales los niños escribieron caligramas, acrósticos y otros tantos tipos de poemas; les recité muchas veces, otras inventé versos y así, tanto ellos como yo, participamos en esta aventura de creación poética. Nunca me había sucedido que un curso se entusiasmara tanto con el taller de poesía, sobre todo los niños tildados de conflictivos y aquellos que tenían más bajas calificaciones.

Todas las clases escribían y yo les corregía sus poemas. A veces algunos alumnos se frustraban y se abrumaban con tanta revisión, principalmente cuando escribieron sus autorretratos poéticos, pues mediante la palabra poética exponían quiénes eran y qué sentían, es decir, se colocaban al desnudo. De todos los autorretratos que leí, el que más llamó mi atención fue el poema de Julián. El texto, después de varias correcciones que incluían un montón de papeles arrugados que iban a parar al basurero y varias rabinetas de por medio, quedó perfecto. Estaba escrito con una belleza que sorprendía, además, exponía a un niño sensible que durante toda la unidad de gramática había mantenido una actitud de frialdad, malestar, desinterés y disrupción.

En numerosas ocasiones se enfurecía mientras escribía, pero yo notaba que cada vez se entusiasmaba más con la poesía. En él, incluso, podía percibir lo que muchas veces me sucedió siendo niña. El autorretrato fue el texto que

más conflicto causó en Julián: escribía una y otra vez, se enojaba y rompía su escrito, incluso dejaba de escribir. Yo lo miraba y luego le decía: “eres demasiado talentoso. ¿Tú crees que Huidobro no se equivocaba? Te aseguro que reescribía, y mira sus resultados”. Cuando el autorretrato estuvo terminado y le señalé que había quedado perfecto, lo felicité y él me dijo que se había convertido en un poeta. Esta frase resonó durante mucho tiempo en la sala, en cada clase donde insistía a los niños que todos eran poetas y que se sorprenderían con los textos que llegarían a escribir. Esa mañana le señalé a Julián: “siempre fuiste un poeta, solo que ahora te has dado cuenta”. Días después le mostré este poema a una académica experta en poesía. Se sorprendió con el texto y me preguntó quién era el autor. Le conté que era de Julián, un niño de 12 años que estaba condicional y con riesgo de cancelación de matrícula. Le llamó la atención el talento de este niño y me confirmó el gran potencial que tenía como poeta.

En la clase siguiente le conté a los niños que había mostrado sus poemas y señalé los comentarios respecto a sus textos, enfatizando en el trabajo de Julián, quien se sintió muy orgulloso y se dio cuenta de que era mucho más que un niño “malportado”, poseía talento y lo había demostrado. La unidad de poesía terminó, los muros de la sala se poblaron de cadáveres exquisitos, caligramas, acrósticos, odas y collages. Tanto a los niños como a mí nos dio pena finalizar el taller, pero terminamos satisfechos con los resultados: el séptimo básico era un curso de poetas.

Julián cambió en mi clase, dejó de ser un niño desafiante, mejoró sus notas e incluso se generó entre nosotros una suerte de complicidad, me eligió como su tutora y se interesó más por la lectura. Sus problemas de disciplina prosiguieron en otras asignaturas, pero se le brindó la oportunidad de seguir el año siguiente en el colegio. Siento gran tristeza debido a que ya no seré su profesora porque no haré clases en octavo básico. Sin embargo, cada vez que pueda lo seguiré motivando en su escritura, estoy segura de que puede llegar muy lejos.

¿Integración?

Karina Muñoz

Profesora de Educación General Básica
mención Lenguaje y Comunicación

Hace tiempo en este país y sobre todo en educación se habla de integración. Al referirnos a este concepto podríamos entender muchas y diferentes cosas, como por ejemplo, aceptar las diferencias, dar trabajo a personas discapacitadas, crear políticas públicas para integrar a los físicamente discapacitados, enseñar y trabajar con personas que no están en el rango que se entiende como “normal” (todavía me pregunto qué es lo normal y lo anormal).

La integración se hizo presente en mi vida en marzo del año 2008, cuando llegué a mi actual colegio a reemplazar a mi mejor amiga, a un segundo básico de cuarenta y dos niños pequeños, todos muy diferentes entre sí. Al inicio, fue un trabajo muy desgastador porque veía que no todos los niños lograban comprender lo que estaba explicando, algunos no lograban escribir una palabra, otros solo jugaban con el lápiz, pero había uno, uno muy especial, que estaba todos los días presente, a veces muy ausente y que manifestaba, en su expresión facial y su postura corporal, mucho temor. Cada vez que me acercaba, él recogía su cuerpo, me miraba asustado y me decía: “tía, me porté mal, me tendrás que castigar”. Yo le hacía un cariño en su pelito y le contestaba: “¿por qué te tendría que castigar si tú eres un niño muy bueno e inteligente?”. Dicho esto él se relajaba, sonreía e intentaba trabajar.

Un día, a mediados de marzo, en una prueba de lenguaje me di cuenta de que Pedrito no había escrito nada. Me acerqué a él y le formulé las preguntas de la evaluación en forma oral. Fue así como pudo responder casi toda su prueba buena. En ese instante me di cuenta de que debía buscar ayuda para pesquisar o descartar alguna de las Necesidades Educativas Especiales, NEE. En este inicio de proceso de acompañamiento me acerqué a la educadora diferencial (una de mis grandes amigas, experta y al igual que yo muy interesada en ayudar a Pedrito),

quien me dijo que tal vez el niño tenía un Trastorno Específico del lenguaje, TEL. A partir de este diagnóstico comencé a diseñar evaluaciones con ayuda de mi amiga la educadora. Ella realizaba apoyo en aula y trabajaba con Pedrito en la Sala de Recursos. Conversamos, me enseñó a trabajar con él en la sala y empezamos a involucrar a los padres. Pedrito obtuvo muy buenos resultados académicos (promedio final 6.0), lo que mejoró su autoestima, la relación con sus pares, tanto que ese año salió elegido Mejor compañero. A pesar de esto había algo más en él que no podíamos detectar, porque su hablar robotizado, su rigidez en los movimientos y sus nervios seguían presentes. Continuamos con el proceso de acompañamiento y al finalizar el año 2008, fue derivado a especialistas externos con grandes informes elaborados por la educadora diferencial, la fonoaudióloga y por mí.

Su madre y su padre, apoyando todo este proceso, se comunicaban una vez a la semana conmigo, incluso durante las vacaciones de verano, para contarme los avances y posibles diagnósticos de Pedrito; claro, además hablábamos de otros temas como de mi hijo, la familia, nuestras inquietudes y esperanzas.

Al iniciar el año 2009, cuando Pedrito ingresó a tercero básico, su diagnóstico fue certero y lapidario: “Pedrito es un niño Asperguer”. Este diagnóstico provocó un quiebre matrimonial; él la culpaba a ella, ella lo culpaba a él, estuvieron a punto de separarse. Se acercaban en forma separada a hablar conmigo expresando la pena por el diagnóstico, pero por sobre todo, cargando con la preocupación de cómo ayudar a su hijo a integrarse a este mundo que todo lo discrimina. Mis palabras, para ellos, siempre llenas de emotividad y angustia, lo único que podían expresar era que Pedrito era especial y que en alguna parte había alguien que los podía ayudar. Así fue como llegaron a la fundación que trabaja con niños Asperguer y enseña a sus padres a tratar a un hijo con este síndrome. A partir de esta experiencia pudieron comprender qué era lo que pasaba con Pedrito, se sintieron bendecidos, se acercaron mutuamente, dejaron las culpas atrás y empezaron el largo camino del aprendizaje y la reparación, ayudados por terapeutas, psicólogos, etcétera. Es más, se dieron cuenta de que el propio papá de Pedrito también es Asperguer y ha podido desarrollar una vida completamente “normal”.

Durante el transcurso de ese tiempo, nació en mí un inquietante desafío y una gran preocupación, porque yo no era la profesora jefe de Pedrito y sabía que como profesores no teníamos las herramientas para ayudarlo; además, conocía a mis compañeras de trabajo y tenía la certeza de que no estaban muy dispuestas a

trabajar con el Proyecto de Integración de nuestro colegio, pero también estaba segura de que la experta educadora diferencial, mi amiga, no dejaría solo a Pedrito ni a su familia. Pedimos orientación y reuniones con los profesores que debían acompañar al niño y a su familia y solicitamos la permanencia de Pedrito en el colegio. Así fue como las profesoras se comprometieron con el proceso del niño y lo ayudaron.

Recorrido todo este camino que se inició hace cuatro años, me queda la satisfacción de ver que Pedrito, este año 2011, cursará el quinto año básico en su colegio de siempre, que es un niño feliz, que sigue siendo “el mejor compañero”, que se acerca en el patio y me habla, me abraza, me dice: “Tía, ¿cierto que nosotros somos amigos y que tú me quieres mucho?” Ante lo que yo solo puedo responder con un enorme abrazo y diciéndole: “Sí, Pedrito, nosotros somos grandes amigos y nos queremos mucho, al igual que con tu mamá, tu papá, tu hermano y tu abuelita”. Y así, feliz, se da media vuelta y se va a jugar, y yo vuelvo a lo mío contenta de ver que para mí Pedrito es un niño especial, no porque sea diferente, sino porque marcó positivamente mi vida, al igual que su familia, y me hizo descubrir que Pedritos hay en todos los cursos, en todas las realidades sociales, en la calle, es decir, en todos los lugares por los que habitamos diariamente, consciente o inconscientemente, y que cualquiera de nosotros puede, con pequeños actos, ayudarles en la vida.

El concepto “integración” sigue siendo un gran tema para mí, un gran desafío, solo que ahora no me paraliza y no es un término lapidario, gracias a que diariamente veo a Pedrito, lo veo feliz, contándome sus cosas, sus alegrías y temores, lo veo relacionándose con sus otros compañeros, lo veo como otro niño más. También semanalmente veo a su papá y su mamá, personas con las que tengo un lazo afectivo muy potente y que me han hecho comprender que en educación no todo es contenido, no todo es resultado “académico”, sino más bien que el afecto, la preocupación y constancia pueden ayudar a integrar. Cómo no ser feliz cuando alguien te dice “Si no fuera por ti, mi hijo y mi familia no seríamos lo que somos ahora...”.

Para finalizar, y a modo de reflexión, quisiera expresar algunas convicciones, esperanzas, preocupaciones e interrogantes.

Primero, sé que si uno ama lo que hace, cree en su trabajo y, como dice Mecenero en su texto *Cerca del comienzo* al hablar de su trabajo como “obrero de lo social” como metáfora de la pasión existencial que pone en su oficio, uno

puede hacer mucho por las personas con las que trabaja, puede llegar a establecer grandes relaciones y lazos afectivos entre un tú y un yo, más allá de simplemente tratar los contenidos.

Segundo, me pregunto cómo habrá sido abordado el tema de la integración a lo largo de la historia docente en nuestro país, cómo ha sido la integración en general, cómo lograron incorporarse al sistema educativo chileno aquellas “personas especiales” en la década de los setenta y ochenta si en nuestro país el tema de la inclusión y la diversidad, cualesquiera fueran estas, no estaba en ningún programa del gobierno de turno. Aún más, cómo integrar a estos “alumnos especiales” en nuestras aulas, si la educación inicial de formación de profesores no considera en su currículum temáticas como adecuaciones curriculares. ¿Tendremos que seguir actuando por instinto, buena voluntad, o simplemente debemos evadir esta realidad?

Por último, y a pesar de todo este cuestionamiento, tengo la esperanza y certeza de que mientras en este oficio o profesión existan personas con las características que tienen estos profesores, obreros, apóstoles o como les llamemos, la educación en nuestro país seguirá siendo una gran labor social con características únicas y particulares.

La carta

Ethel Moyano Rojas

Profesora de Lenguaje

El año 2002-2003 se cambiaba la PAA por otro tipo de medición, cuyo nombre era incierto en un principio, al igual que la información que se entregaba con respecto al nuevo tipo de evaluación. No se sabía con certeza cómo iba a ser esta nueva prueba. Las autoridades correspondientes decían que no había de qué preocuparse, ya que solo se iban a evaluar los contenidos de los planes y programas emanados del Ministerio de Educación. Sin embargo, la expectativa estaba ahí, latente, y mis alumnos de cuarto medio tenían mucho miedo, no sabían a qué atenerse, se consideraban unos conejillos de indias y lo manifestaban constantemente.

Llegó marzo del 2003 y yo estaba igual de expectante que ellos, quienes me invadían clase a clase con preguntas respecto al tema en cuestión; preguntas para las que no tenía una respuesta, excepto la mínima información de la entidad antes mencionada.

Estaba consciente de que tenía un desafío por delante. Lo primero: calmar la ansiedad de mis alumnos, instarlos a creer en sus capacidades y luego comprometerlos aún más con el trabajo que haríamos ese año. Y así comenzamos a trabajar arduamente.

Había que revisar los listados de contenidos, reforzar lo ya pasado, construir guías. Busqué diversos textos que captaran su atención, nos detuvimos en cada concepto nuevo para ellos y constantemente les reiteraba que la clave del éxito de esta nueva prueba estaba en la lectura. Aún recuerdo las extensas discusiones que muchas veces surgieron en clases con respecto a las interpretaciones de un texto y también las conversaciones sobre variados temas.

Al final la mayoría respondió a mis expectativas. Fue un trabajo en conjunto, con aciertos y errores en el camino, pero realmente enriquecedor y muy reconfortante para mí, en lo personal y profesional.

Un día, antes de que los alumnos de cuarto medio dejaran de asistir al colegio, se acercó una alumna, Carla, quien me entregó una carta. Y aquí es necesario hacer un paréntesis a esta historia para evocar otra, no muy agradable pero necesaria, porque de alguna manera se conectan.

El año 2000 me asignaron un curso con el que creía tener una excelente relación, cimentada en la confianza y el respeto mutuo. Les profesaba mucho afecto. Siempre supe que eran inquietos, algunos críticos y contestatarios del sistema. Tuvimos extensas conversaciones en relación a todo lo que a ellos les molestaba; traté muchas veces de canalizar sus frustraciones, de calmar sus arranques de adolescentes. Tenía miedo de que al finalizar el colegio hicieran alguna tontera. Y mis pronósticos se cumplieron. De nada valió el trabajo que hice con los jóvenes y los apoderados, fue un esfuerzo en vano.

Todo partió como una broma típica de los cuartos medios: amenazar a compañeros de otros niveles con una lista negra, cercar el colegio y esperarlos afuera. Pero de pronto la broma se transformó en una sicosis colectiva a la que se sumó la agresión a un profesor y el deterioro del automóvil de otro colega. Realmente la situación se les escapó de las manos y remató en el arresto de tres de mis alumnos por desorden en la vía pública. En fin, lo que para ellos partió como una travesura, terminó con momentos de mucha tensión: alumnos con llantos, reclamos de apoderados, profesores muy molestos, etcétera.

La primera medida por parte del colegio, fue suspender la graduación. Se citó a los apoderados, a quienes les tuve que informar primero acerca de lo acontecido y luego la determinación del colegio. La reacción no se hizo esperar, había que justificar a sus hijos y lo que hicieron fue culpar al colegio por llamar a Carabineros. A mí, por no avisarles a ellos, me recriminaron no haber ido a la comisaría, y más encima manifestaron que igual harían la ceremonia de graduación de sus hijos, pues no necesitaban al colegio ni querían que los profesores estuvieran ahí. En ese instante, aún lo recuerdo, me sentí sola, abandonada. La entereza para salir de la situación, no sé realmente de dónde la saqué.

Me correspondió informar sobre el resultado o más bien el fracaso de la reunión y se volvió a citar a otra, esta vez con todo el equipo directivo y profesores presentes. Como era de esperar, nadie habló excepto yo, que no pude callarme y les recordé lo que habían planteado como apoderados, y luego me retiré de la sala. No pude, no fui capaz de permanecer ahí, tampoco quería que me vieran llorar.

Al final, por un asunto de imagen, el sostenedor pasó por alto la decisión de los docentes y determinó que la ceremonia se haría igual. Sin embargo, yo me negué rotundamente a entregarles la licencia, simplemente no podía. Sentía un dolor inmenso, frustración, rabia. Fue complejo porque sabía que exponía mi trabajo, pero no tenía fuerzas para estar ahí, y simplemente no lo hice. Y en ese curso estaba la hermana de Carla, la niña de la carta, y aquí retomo la otra historia.

En la carta, esta alumna me agradecía por todo lo que había hecho por ellos, y por no dejar que lo pasado con su hermana fuera un obstáculo en el trato con ella, por haberla transformado en un ratoncito de biblioteca, por detener mi clase más de alguna vez y escuchar sus miedos, tratar de aclarar sus dudas, por preguntarles cómo estaban y, por sobre todo, por no dejar que el tiempo se fuera en vano en cada clase, y muchas palabras hermosas que en este instante se dispersan en mi memoria.

La carta aún la conservo, junto a otras que a lo largo de estos años me han enviado diferentes alumnos. Las vuelvo a leer cada vez que siento que por alguna razón he fallado en situaciones y me dan la fuerza y el empuje para entender que esta labor no ha sido una tarea infecunda.

Ego profeso

Alicia Figueroa B.

Profesora de Lenguaje

No conozco a nadie que pueda decirme que el 2010 fue un buen año. Tengo la impresión de que el estupor nos mantuvo en vilo, y oleada tras oleada minó nuestro devenir. En medio de este panorama, también tuve incendios y avatares. Por lo mismo, recibí con mucha alegría los saludos de mis alumnos en el Día del Maestro, también mensajes por email y Facebook; en fin, entre tanto comentario, broma y felicitación, leí una frase que me desarmó...

En una de mis películas favoritas, un personaje le dice a otro: “Tú no eres tu trabajo”. Sin embargo no estoy de acuerdo con esta declaración (no por ello la película me gusta menos), puesto que siento que mi experiencia subraya lo contrario. De una u otra forma aquello que elegimos nos define y nos transforma en eso que hacemos. Entonces siento que sí soy mi trabajo, que voy por la vida “profesando” el lenguaje. Mi interés en esta facultad humana evolucionó como un ente con vida propia a través del tiempo. De niña me quedaban resonando, mariposeando, aquellos conceptos relativos al lenguaje, era un pozo que de tanto atisbarlo, me atraía hasta perderme en él. Aunque ahora que escribo sobre eso, no recuerdo en qué momento fui absorbida hasta ese punto. Mi vida respira y late en torno al lenguaje.

Hoy la educación y lo que debe o no debe hacerse genera acaloradas discusiones con ribetes teóricos, sociales y políticos. El nuestro, un modelo neoliberal desigual por definición, agrava las distancias y enturbia los juicios; por tanto, ¿qué significa educar?... Al reflexionar sobre esto, creo que educar, hacer docencia, entre otras cosas, es una de esas tantas posibilidades para abordar el lenguaje; es mucho más que impartir un contenido o configurar un modelo estereotipado de saberes, es un acto de fe, un salto al vacío; es una pugna por la inclusión humana, razonada y contextualizada en las necesidades de cada momento vivido. Porque la posición en la que se instala el profesor no garantiza

el reconocimiento de su autoridad, visto como figura de poder, obviamente; tampoco el respeto y el cariño de los estudiantes.

Alumno significa “sin luz”, he aquí una dicotomía entre semántica y pragmática; ellos que son seres luminosos, al observarlos con atención, nos abrumarán con descubrimientos impensables. Es así como educar se convierte en una relación, una interacción, en un diálogo permanente y fluido. No puedo ser la única que hable, debo oír y ver a estos adolescentes que tienen mucho que decir y mostrar.

Me sobrecoge la responsabilidad de enseñarles a pensar sobre el lenguaje, sobre la lengua castellana, sobre la comprensión de textos, sobre la escritura. Puedo decir entonces con simpleza que “soy” profesora, soy mi trabajo y espero no disociarme jamás de él.

Posdata: Luis, un exalumno que actualmente estudia fonoaudiología, me escribió ese día por Facebook: “Usted fue determinante en un momento de mi vida”. Ahora y con cierta regularidad, nos mandamos artículos de psicolingüística.

IV

Taller Expresión, corporalidad y narrativas docentes

2015

Risas

N. V.

Profesor de Historia y Geografía

Los alumnos dispuestos en sus sillas, ante sus pupitres. Mi cuerpo se mueve en un vaivén, hacia el fondo de la sala, luego al frente, recorriendo el espacio que se abre entre dos filas. A veces me siento sobre uno de los extremos de un pupitre, con mi cuerpo girado en diagonal para mirar y dirigirme a mis alumnos. Es una clase con séptimo básico.

Al frente dos alumnas presentan su actividad, una simula ser una periodista, la otra, una mujer espartana. Las preguntas y respuestas que se hacen parecen sacadas de un manual de historia: fechas, datos, seca información. Hacia el final interrumpo. “Dígame, mujer espartana, ¿cuántos hijos tuvo?”. Ambas niñas se susurran. “Diez”, me responde la aludida. Algunas risas se dejan escapar en el curso. Continúo. “¿Qué sintió cuando debía entregarlos a los siete años?”. Ambas niñas vuelven a susurrarse. “Felicidad”, responde. “¿Por qué?!”, pregunto sorprendido. “Porque eran muchos”. El curso estalla en una risotada colectiva y mi cuerpo no puede ni desea contener las carcajadas. Con cada espasmo jubiloso abandono por algunos momentos la rigidez, el agotamiento y las emociones negativas que invaden mi quehacer.

Juancho

Augusto Astudillo

Profesor de Filosofía

Fines de los ochenta. Plebiscito. La Alegría ya Viene... Es mi tercer año como profe de Filosofía. Como amigo del amigo de una amiga, la entrevista con el director fue un trámite. Lo que más recuerdo de la siguiente entrevista con el jefe de UTP fue la pregunta acerca de si me gustaba jugar fútbol.

Éramos muchos profes jóvenes. Con alegría y desenfado “reproducíamos” las prácticas docentes de la época. Uno de los eventos fundamentales de nuestro quehacer docente eran los partidos de fútbol donde el equipo de profesores se enfrentaba con equipos de alumnos. El tercer tiempo se acompañaba con lo que el presupuesto permitía. A inicios del mes, un asado. La cuarta semana, pan con mortadela.

Juancho era un alumno de enseñanza media que sufría los efectos de alguna enfermedad que le dificultaba el andar y provocaba rigidez en sus brazos y rostro, lo que le provocaba dificultad para hablar, aunque se hacía entender. El entorno vulnerable y la situación de Juancho generaban una “protección” y “apoyo especial” hacia él. Yo le asignaba mejores puntajes a sus respuestas y era menos estricto en sus evaluaciones y comportamiento.

Un día ante la entrega de una nota (o un llamado de atención), Juancho me respondió de manera insolente; algo como “ándate a la cresta”. Tuve ganas de pegarle, pero obviamente me contuve. Sentí mucha rabia, y quizás al no expresarlo hacia afuera, percibí en mi cuerpo una especie de descarga eléctrica.

Años después Juancho ya era un exalumno. El sindicato de profesores organizó un bingo. Yo estaba a cargo de la entrada. Juancho llegó con un amigo, quizás con trago. Querían entrar gratis. Les expliqué que no se podía, había que pagar. Juancho me mandó a la cresta. No recuerdo exactamente sus palabras, pero fue muy agresivo. Ya no sentí aquella electricidad recorriendo mi cuerpo, solo mucha ira.

Veinticinco años después, con la distancia que da el tiempo, te lo quiero decir claramente, Juancho: ¡Ándate a la mierda!

Restricciones / reconsideraciones

Pedro Suil Olivares

Profesor de Educación Básica

¿Te abrazan o los abrazas tú?, inquirió suavemente mi amiga psicóloga –en verdad debió ser tan amiga que ya no puedo recordar su nombre; quizás lo haga cuando ya no importe–, y prosiguió con su suave voz: “Porque si los niños o niñas te abrazan, no existe maldad en eso e indica que ellos confían en ti y te ofrecen su afecto, pero si eres tú el que anda abrazándolos, se pueden sentir acosados; en ese caso podrías tener problemas, ya que quien viera eso desde ‘fuera’ también podría interpretar tu gesto como una forma de aprovechar tu estatus sobre los niños o niñas...”. Ahí me quedé conforme, pues le comentaba a ella lo molesto que me resultaba que en los consejos de profesores se nos dijera que evitáramos todo contacto físico con los alumnos, más aún cuando los alumnos, especialmente los más pequeñitos, cada vez que me veían me abrazaban y me besaban con mucho cariño. Pero ese año habían ocurrido escándalos de abusos y tocaciones deshonestas de gran notoriedad, por lo cual los profesores de básica estábamos permanentemente en entredicho y bajo la inquisidora mirada de los apoderados.

Me molestaba el hecho de que fuera “peligroso” mostrar afecto por los alumnos y alumnas, pues mi decisión de dedicarme a la docencia tenía mucho que ver con los lazos afectivos que nacen al tratar cotidianamente con otras personas y personitas, además del ambiente de trabajo en permanente relación con personas a quienes enseñar y de las cuales aprendía cada día...

Reconsideraciones

No, ¡definitivamente, no! No recuerdo gestos o caricias afectivas de mis profes, ni en la básica, ni en la media, ni en la U, y no creo haberlas buscado o necesitado...

Aunque mis “colegas de terapia” concuerdan conmigo en el sentimiento de opresión cuando se nos niega la posibilidad de entregar afecto a nuestros educandos, como una imposición, por los peligros que encierra la mala interpretación de un gesto afectivo (que es mucho más profundo de lo que suena).

Estamos, como educadores, para realizar una instrucción que moldee sujetos útiles a la sociedad, por lo menos eso es lo que al parecer nuestra sociedad espera de nuestra labor, y recordando mis años de estudiante, aparentemente es lo mismo que la sociedad de ese tiempo esperaba de mis profesores. Si bien recuerdo a algunos de mis profes con cariño, también los recuerdo distantes, otros abusivos. Los que manifestaban afecto lo hacían a través de la palabra, mediante comentarios u observaciones respecto de tu desempeño, directamente a ti o a terceros en tu presencia, destacando cualidades o aspectos positivos de tu persona... palabras BIEN DICHAS, BUENAS PALABRAS...

El lazo

Anónimo

Profesora de Educación Básica

Trabajo en un colegio particular, donde se integran niños con necesidades educativas especiales. Muchos de estos niños son Asperguer que no se encuentran con tratamiento, por lo que suelen descompensarse cada cierto tiempo, y reaccionan muy violentamente al sentirse atacados por sus pares.

Un día más y a clases de matemáticas. Como siempre, saludo a los niños y observo a cada uno de ellos. Juanito está triste, su cuerpo a la defensiva. Me acerco a preguntarle si está bien... no hay respuesta.

Comienzo la clase, mientras escribía en la pizarra escucho a Pedrito decirle a Juanito: “¡Qué, si tu mamá es más guatona...!”. Al darme vuelta para llamarles la atención, Juanito está peleando con Pedrito, ambos totalmente descontrolados. Los compañeros que se encontraban alrededor, con cara de asustados corrieron a protegerse detrás de mí.

Era tanta la rabia que tenían los dos, que costaba entender y reaccionar ante una situación tan violenta; las sillas comenzaron a volar, si hasta una mesa pasó a mi lado. Fue en ese momento en el que me paralicé una milésima de segundo, llevaba solo dos meses trabajando en el colegio y nunca había experimentado una situación así, me sentí tan indefensa, temí por mi integridad y la de los otros niños. En un principio pensé: “¿dejo que se les pase y los separo, o qué?”. Fue un momento complejo y reconozco que me jugó en contra la falta de experiencia. Me metí a separarlos; patadas y hasta un combo me llegó.

Juanito estaba totalmente descontrolado y yo tenía la necesidad de establecer contacto visual con él para hacerlo volver y que se tranquilizara. Después de un buen rato lo logré, me miró y se largó a llorar. Lloraba con tanta pena que hasta a mí me dieron ganas de llorar, pero me contuve porque en ese momento era él quien necesitaba de mi contención.

Cuando sentí que se encontraba más tranquilo le pregunté si quería conversar.

Esta vez aceptó: “Mis papás se pelearon por mi culpa”. Lo abracé y le expliqué que a veces los adultos tienen sus diferencias al igual que él con sus compañeros, pero que lo importante es saber conversar las cosas y escuchar al otro.

Volvimos a la sala, todos miraban con cara de miedo a Juanito, pensando que nuevamente les podría pegar, pero él les pidió disculpas a sus compañeros y a mí.

Ese día me fui a mi casa con una extraña sensación... algo entre Juanito y yo había cambiado...

Oscuridad

Esperanza

Transcurría el año ochenta, y a través de la ventana de mi sala de clases podía observar los movimientos que ocurrían frente a ella; en realidad casi al lado de ella. Allí se encontraba una parte de la Corporación de Educación de la comuna donde yo trabajaba. Desde allí tenía una amplia visión y audición, prácticamente completa, de lo que solía pasar en el exterior si me lo proponía (aunque debo reconocer que a veces igual escuchaba cosas sin proponérmelo).

Mi escuela estaba situada al interior de un recinto cerrado con una calle que servía de entrada y salida de vehículos y peatones, los ruidos y sonidos que se producían ya me eran familiares y fáciles de distinguir. Hacía mis clases y los espacios libres o de colación prefería pasarlos al interior de mi “cuchitril”, como cariñosamente apodaba a mi sala de clases. Desde allí pude observar múltiples situaciones irregulares, como por ejemplo aquella vez en que llegó un camión lleno de tarros de pintura color damasco, con las que se suponía pintarían todas las escuelas de la comuna. Pude observar cómo bajaban los tarros y uno a uno eran vaciados hasta la mitad y llenados con agua, mientras las otras mitades eran reunidas y llevadas por el jefe de entonces en su automóvil particular a un destino indeterminado.

De este personaje, el jefe de la corporación, tuve la ocasión de ver cómo adulteraba boletas agregándoles ceros a las cifras que aumentaban notoria y descaradamente los valores de la rendición. Su secretaria —que hacía grandes aspavientos de ser sobrina de un general muy renombrado en aquella época—, me pidió permiso para almorzar en mi sala. Al principio fue agradable su compañía, pero posteriormente me provocaba un rechazo espantoso, pero no podía librarme de ella. En cada una de sus conversaciones había una amenaza vedada hacia mi persona, muy sutiles, de posibles peligros para la preservación de mi trabajo y para mi familia y mi hija (en esa época yo solo tenía a la mayor). Me hablaba y me daba a entender que sabía todo el “teje y maneje” de la escuela, de sus integrantes y de los familiares de cada uno de nosotros. La amenaza de perder mi trabajo

me causaba gran angustia, ya que este era indispensable para la mantención de mi núcleo familiar. El temor comenzó a apoderarse de mí y callé; callé a tal extremo que empecé a apretar tan fuerte mis dientes que tricé varios muelas que hicieron que me endeudara con un préstamo para poder realizarme el tratamiento correspondiente, lo que afectó mi presupuesto familiar.

Un día, recuerdo que eran aproximadamente las nueve y media de la mañana, fui llamada por este jefe a su oficina, donde me pasó una hoja que debía firmar. Al preguntarle de qué se trataba, me manifestó que era una carta de apoyo para integrar una agrupación pro general Pinochet...

Yo no era partidaria de ningún partido político, incluso más, había sido criada en medio del temor, del miedo a la oscuridad dictatorial que prevalecía en ese tiempo cuando todo te podía condenar. Primó esta emoción, el terror a perder mi trabajo y a que le pudiera ocurrir algo malo a mi familia, como fue la amenaza de la que fui objeto. Me sentí autotraicionada, por no ser fiel a mis principios de no involucrarme, apoyando un golpe de Estado, apoyando un sistema dictatorial. Sentí que me hice cómplice de algo en lo que yo no estaba de acuerdo.

Salí de esa oficina sintiendo que sin querer había pasado oficialmente a ser parte de esas fuerzas o filas contrarias a todo mi ser pensante, a causa de un chantaje emocional.

Me sentía sucia, humillada, pisoteada, tan triste; no tengo palabras adecuadas para expresar lo que me ocurría. Eran tantas las emociones y los sentimientos que me embargaban: rabia, impotencia, y MIEDO, mucho miedo.

Tenía tanto temor a contar esta vejación, y callé... callé por mucho tiempo, me encerré en mí misma, no podía dormir; una y otra vez me cuestionaba qué era lo que debía haber hecho, pero era solo darme vueltas sobre lo mismo, sin ver salida a ese momento. Sentí que solo me quedaba algo que nadie podía quitarme... la libertad de pensar.

Un punto de luz

Transcurrió una semana o tal vez un poco más, ya no recuerdo, pero para mí era como que el tiempo se hubiese detenido, ya no era la misma de antes de entrar a esa oficina. Yo tenía una muy buena relación con él que fuera mi suegro. En esos días se acercó a mí y me preguntó qué era lo que me ocurría, porque ya no actuaba igual. Entonces estallé en un amargo llanto; no podía parar de llorar y en

ese momento hablé, para callar hasta el día de hoy, que me permito contar esta situación laboral.

Mi cuerpo estuvo contracturado, a tal extremo que tuve que tomar una licencia médica por más de un mes por un lumbago que me inmovilizó durante todo ese tiempo. Luego me reconstruí y pude volver a trabajar, pero con la cabeza baja cada vez que veía a este personaje.

Amanecer

Actualmente, me atrevo a narrar lo que me ocurrió, han transcurrido 24 años. Mi hija menor al escuchar mi relato me manifiesta: "Pero mamá, eres entera cuática, le pusiste mucho color, ya ha pasado tanto tiempo, eso ya no tiene importancia. ¿Qué te puede ocurrir si ya ha pasado tanto tiempo?"

Al principio comencé a debatirle que aún corría riesgo, que debía resguardar mi trabajo (pensé: son tantas las injusticias y los abusos de poder que había vivido y visto, ella no lo sabía, pero había que callar, por subsistencia). Y a medida que hablaba sentí que me estaba sacando un tremendo peso de encima, que efectivamente eran otros tiempos, otros vientos los que corrían. Me sentí un poco estúpida, tan tonta. ¿Cómo era posible que por estar tan ensimismada y tontamente preocupada de guardar esa situación, no me había dado cuenta de que había estado arrastrando por años (que los sentí como siglos de abusos) ... algo que ya no tenía significado. Fue como que se hubiera disuelto ante mis cerros de arena que se la estaba paulatinamente llevando el viento, lejos, tan lejos, dejando un enorme espacio libre, libre para continuar pensando y actuando, para que situaciones como las que sufrí no se repitan nunca más.

Por eso trabajo con personas que necesitan apoyo. No soy una lumbrera, soy una simple profesora, pero si puedo ayudar a que el abuso hacia mis estudiantes no ocurra sin tener una posibilidad de contar con un apoyo y salir de ese hoyo, puedo contribuir a que no se sigan cometiendo, al menos no tan descaradamente, esas situaciones donde hay tanta violencia física, mental y/o emocional.

Es el granito de arena con que contribuyo a la vida mía y a la de otras personas.

Agobio

Erika Kindermann

Profesora de Filosofía

Esto para mí es un relato de sanación y de reencuentro con las sensaciones que mi cuerpo genera; y por lo vivenciado en estas seis sesiones, creo también interpretar lo que sienten y piensan mis compañeros.

“Mi cuerpo está tenso, cansado y agotado, no percibo armonía en mí, la energía se me agota y lo único que deseo es volver a mi refugio, que es estar en mi cama, taparme y dormir.

Pero el mundo avanza y me obliga seguir adelante, continuar con la rutina de la mañana, (levantarse, ducharse, vestirse, preparar la lonchera para el almuerzo, tomar el bolso e irse al colegio a trabajar). Mientras realizo cada una de estas actividades pienso “¿qué pasa si faltó hoy?”. Se me viene a la mente que se me descontará el día, que me faltará dinero a fin de mes, que debo tomar una prueba, que tengo que avanzar en los contenidos para no quedar atrasada.

Mi mente está agobiada, y mi cuerpo se mueve en la rutina diaria, busco mi vestimenta, me miro al espejo, y no me gusta lo que veo, no hay armonía en mí.

Si pienso en mis compañeros, me doy cuenta que de los profesores que comparten conmigo, ninguno lleva una sonrisa en el rostro. Tocan el timbre y lentamente nos levantamos, tomamos los libros de clase y nos dirigimos a la sala con los estudiantes; vamos conversando sobre cuánto falta para el próximo fin de semana largo, que tenemos un montón de pruebas por corregir, que no hay tiempo para planificar, todo esto bajo el ritmo del paso pedagógico, que es un paso lento y pausado, para retrasar lo más posible el ingreso a la sala de clases.

Estoy cansada, y mi cuerpo lo transmite, sé que estoy haciendo una clase *fome*, con un tono monótono en la voz, sin mayor desafío para mis estudiantes. Ellos, a su vez, no muestran interés, hacen cualquier cosa menos poner atención. Esto genera rigidez y mal humor en mí, me cuestiono. ¿Qué estoy haciendo mal? Pero me siento muy cansada como para pensar.

Hago un esfuerzo e intento analizar en profundidad lo que está sucediendo en mí, sé que no le he puesto todo el profesionalismo necesario al diseño de la clase. La planificación que hice fue por cumplir y no quedé conforme con ella; pero estoy tan cansada que mi creatividad se encuentra bloqueada.

Voy en el metro apretada e incómoda, sintiendo que el transporte público es una burla para todo lo que cobran.

Cuando voy llegando al colegio, siento angustia, percibo tensión en el cuerpo y pienso constantemente que no quiero entrar allí. Miro la fachada y el establecimiento parece una cárcel, no tiene un frontis amigable, está lleno de rejas, mallas de protección, cámaras de vigilancia. Tengo la sensación de que en vez de ir a ejercer la docencia, uno va de gendarme a tratar de enseñarle algo a una *manga* de condenados. Es triste, pero es verdad”.

Sin título

Marcela Ratsch

Profesora de Artes Visuales

Con mi bolso lleno de ideas
Voy a la actividad “Afiches sobre el Abuso”
Y en mi sala de clases
Con el viento colándose por los vidrios rotos
Sentada con mis alumnas, comparto y escucho.

Reconocí su personificación
La personificación de este abuso hecho cuerpo
Ahora, todo lamentablemente, es realidad:
La minimización,
La brutalidad,
Los golpes.

El relato oral y el dibujo hacen que mi cuerpo tiemble,
Que mi corazón se agite,
Que mi voz se torne aguda.
Al entrar a clases eran solo niñas, mis niñas,
Y luego de esta conversación por medio de las pinturas
Son mujeres agredidas,
Hermanas agredidas,
Sobrinas agredidas.

Me duele el estómago de tanto sufrimiento
No puedo evitar el sentir lo que ellas sienten
Sufrir aunque sea por un rato todos estos
Relatos

No puedo evitar sentirme
Otra adolescente
Violada
Humillada.

Tocan el timbre, y la actividad continuará la próxima semana
En la sala de profesores
Comento la experiencia
Hay aportes de alguna profesora de historia
Quien conoce a una asistente social
O la de inglés
Que es amiga de una psicóloga
Conversando entre todas, nos damos cuenta
De la nula orientación que tenemos
De los aspectos legales del problema.

¿Qué hacer?
¿Adónde recurrir?

Inspectoría nos abre sus puertas
Con sus visiones un poco más aterrizadas
Más concentradas
“Enviemos comunicaciones”
“Hagamos un taller sobre el abuso”
El PIE,
El orientador,
Todos buscando un modelo de trabajo adecuado
No invasivo
Respetuoso.

Algunas opiniones dicen,
“Ese es su modo de vida”
“En el medio”
“Esto es más
Que un problema educacional”

“Estos son códigos,
Aprendidos y mantenidos
Por décadas”.

Me niego a permitirme el solo pensar
Que mis alumnas también serán
Abusadoras.
Que golpearán,
Humillarán,
A sus hijos.

¿Cómo cortar con esta brecha?
¿Cómo dejar de lado esta costumbre?
¿Cómo enseñarles que pueden optar por otra vía?

Ellas pueden escoger.

Escucho a alguien decir
Que cuando uno escoge,
Cojea.

No.
No cojea.
Opta.
Elige.
Construye.

Puedo enseñar
A optar por lo que no hace daño.
Si enseño a diario
A expresar lo que se siente,
Expresarán su molestia
Por el maltrato
Y no querrán maltratar.

Si les enseño empatía,
No querrán que el otro
Sufra lo que ellas
Sufren a diario.

Si enseño respeto,
Sabrán respetar,
Aunque su integridad y persona
No hayan sido respetadas.

Pero ¿cómo?
Por medio del ejemplo
Muy sabio el refrán
Que dice que un ejemplo vale más
Que mil palabras.

Si quiero respeto,
Debo respetar.
Si quiero empatía,
Debo ser empático,
Debo ser resiliente.

Somos educadoras integrales,
No solo de una asignatura.

Caras largas: una breve reflexión

Fabián Donoso Sepúlveda

Solo veía caras largas en los estudiantes. Eran las nueve de la noche, y comenzaba la tercera hora pedagógica de cinco de ese maratónico jueves. Cuatro horas de historia y una de consejo de curso era la distribución horaria con la que tenía que disponer, y los estudiantes soportar, cada semana en el curso donde soy profesor jefe.

Solo veía caras largas en los estudiantes mientras comenzaba a explicar una guía sobre el legado de Portales, la cual debía ser relacionada con un documental visto en las dos primeras horas de ese día. Solo veía caras largas cuando, primero, los recriminaba por tener los ojos puestos en el celular y no en la interesante guía que había confeccionado; y les pedía, no de la mejor manera, “a trabajar, si no, tendrán mala nota en la asistencia participativa del día de hoy”.

Solo veía caras largas cuando el director y otros colegas me hablaban del problema que era para ellos tener a Dany, Felipe y Lucía como estudiantes, pues únicamente se dedicaban en las clases a chatear, escuchar reggaetón, y a ver la teleserie de la tarde en sus teléfonos, mientras los profesores hacían la clase. “Con estos cabros hay que ser severos”, la solución que me daban, siempre de manera muy amable, pero como diciéndome: “Oye, ya poh, que no se te suban por el chorro estos cabros”.

Solo veía caras largas cuando Julio, Juan (el viejo y el joven), la señora Gloria y la Jenny, los estudiantes responsables del curso, escuchaban las risas, conversaciones y murmullos que venían desde el fondo de la sala durante la clase de historia. “Usted, profe, tiene que ser como los otros profes, más mano dura, poh”.

Solamente vi caras largas cuando, cansado de la situación, y parapetado en la trinchera desde donde hago siempre mis clases (detrás de la mesa del profesor), grité: “¡Ya!, me chorearon. ¿Qué les pasa que hace semanas que no quieren trabajar? Andan pesados y esto ya no lo puedo aguantar”.

“Usted, profe, no está como cuando llegó, ahora anda siempre con la cara larga”, me dijo Lucía. “Sí poh, profe, usted antes tiraba la talla, ahora anda

terrible'e pesao", afirmó Roger. "Ni siquiera se mueve del banco pa' hacer la clase poh, profe", señaló Felipe. Y para rematar, Ely me dice: "Sí poh, profe, es como si nos tuviera mala, o miedo, y a nosotros cuando nos buscan así, nos encuentran". Ahí sentí que ahora era mi cara la que se ponía más larga de lo que estaba.

¿Cuál es la implicancia que tienen nuestras caras en la formación tanto de ambientes para el aprendizaje como de comunidades democráticas y activas? Nuestros cuerpos y su disposición imprimen distintas intensidades a las dinámicas que día a día se forman en el espacio escolar. Todas sus relaciones están mediatizadas no solo por las palabras, instrucciones y clases que narrativamente estructuran las actividades que cumple cada uno de los actores nucleados en la escuela, sino que también los mandatos que cada sujeto recibe en el contexto escolar se cristalizan en los cuerpos (y en la expresión más inmediata y accesible de esta corporalidad: el rostro) de cada uno de nosotros: profesores, estudiantes y directivos. En la comunidad del colegio vespertino donde trabajé, la mayoría del tiempo las caras eran largas.

¿Qué experiencias podemos descubrir en las caras largas de la comunidad escolar de la que fui parte? Los estudiantes desordenados se aburren de profesores que los tratan como siempre los han tratado; los ordenados se aburren del profesor de historia que no hace nada por detener el desorden. El mismo profesor siente temor antes sus estudiantes, porque lo están dejando mal frente a los colegas y el director, y lo están dejando mal frente a sí mismo, porque piensa que no se la puede; los otros profesores y el director piensan del nuevo profesor de historia "que no se la puede con los cabros".

¿Cómo cambiar las caras de todos y todas en la escuela? Es una pregunta compleja de responder, puesto que todas las comunidades tienen problemáticas específicas, pero hay ciertos elementos estructurales que atraviesan todas las escuelas, y que tensionan a las comunidades educativas. El agobio, los bajos sueldos, la presión burocrática diaria, las expectativas de los resultados (que todos los miembros de las escuelas han introyectado como una pesada carga que tras los rótulos de eficiencia y calidad transforma a directivos, apoderados, estudiantes y profesores en administradores de su propia explotación), entre otras cosas, se reflejan finalmente en las caras largas.

El cambio de caras largas, independiente de que responda a elementos estructurales en los que nunca hay que dejar de reflexionar, también parte por la pregunta de todas y cada una de las caras. Integrarlas y construir juntos

una comunidad ya no con caras largas, sino con rostros humanos, que nos permitan entendernos, comprendernos y mirarnos en pos de aprender de y entre todos y todas.

Un cuerpo...

Valentina Matus

Profesora de Danza

Es difícil pensar solo en un episodio del ejercicio docente donde mi cuerpo se sintió afectado, puesto que pienso que el cuerpo siempre está presente y le doy mucho énfasis. En lo personal narraré mi experiencia durante el transcurso del año y episodios puntuales que removieron profundamente mi práctica.

Es hermoso descubrir un cuerpo en un estado puro y no técnico, entre tantos ensayos y exploraciones dedicadas al ejercicio del cuerpo. Por un tiempo prolongado me sentí en una burbuja que generaba espacios, pero que poco a poco formaba un cuerpo que dejaba de ser humano. Cuando ingresé a trabajar en el liceo me sorprendió ver lo mágico de un cuerpo que habita y vive, un cuerpo reprimido que resiste y descarga su euforia al sonar de una campana, un cuerpo capaz de solidarizar, abrazar y contener con tanta pureza y realidad que encierra un acto mágico imposible de reproducir en cualquier teatro: fue el cuerpo del estudiantado que conocí.

Todavía recuerdo ese proceso de comenzar a conocernos, de comenzar a conocer el cuerpo de cada estudiante de mi electivo, ese proceso de hacerles ligar el concepto de danza, cuerpo y vida. Sí fue en ese conocer sus realidades e historias, que recibí aquella fuerte noticia: el alumno Jesús, ese que día a día se apropiaba del espacio del patio con su patineta, aquel que siempre tenía un gesto déspota con sus pares, aquel intocable había tomado la decisión de dar fin a su vida. Esas palabras me estremecieron y sensibilizaron al punto de reflexionar mi propia concepción de cuerpo, un cuerpo que tras sus gestos y acciones hablaba, pero del que nadie puso atención. Durante muchas clases puse énfasis en la realización de ejercicios para conocer y reencontrar el cuerpo, pero que finalmente seguían la misma lógica de cuerpo bello y abstracto que omitió la realidad. Este análisis a partir de un hecho real me permitió cambiar mi metodología, darle un lugar importante a la escucha del cuerpo de cada uno de nosotros, desde lo sensible. Esta experiencia

me permitió visualizar un cuerpo que agrede a otros constantemente, un cuerpo violentado y sometido, que en sus profundidades gritaba desesperadamente que ocurría algo; mi cuerpo entonces comprendió y fue capaz de abrir su percepción y sentidos ante un nuevo cuerpo que emergía, un cuerpo capaz de narrar a través de solo sus acciones o gestos una profunda y compleja verdad.

Es raro cómo el cuerpo parece estar presente en un medio, pero a la vez no ser conscientes del rol que este cumple en este plano. Sin duda la desaparición física del alumno Jesús, la ausencia de su materialidad, nos hizo recobrar este sentido como comunidad educativa: no hubo ningún cuerpo en todo el liceo que no se sensibilizara ante aquel suceso. Observaba cuerpos de estudiantes, apoderados, profesores, directivos, asistentes de la educación, igual de estremecidos ante aquel hecho, aparecía un cuerpo colectivo que se alejaba de los roles o cargos y se unía en la más humana sensación de dolor, al ir poco a poco, como nuestros antepasados, viviendo el rito del entierro, la despedida y el desapego de aquel cuerpo que en nuestro cotidiano parece ser solo un medio, pero que en el desaparecer lo resignificamos como el vínculo más estrecho que podemos llegar a construir en vida.

La huella

J. C. G.

Profesora de Educación Parvularia

La situación era la siguiente: J (de cinco años) una vez más descompensada, había salido corriendo hacia el hall de la sala llorando y gritando...

¿Qué hacer?

Me hallaba de nuevo frente a esa pregunta interna, que había que responder rápido, y que ahora me doy cuenta que no sé si alguna vez fue reflexionada explícitamente y de manera conjunta con el equipo de profesores que trabajábamos con ella.

¿Qué hago?

No era la primera ni la segunda ni la tercera vez que pasaba, ya era algo más o menos recurrente. La niña estaba en proceso de observación por ese tipo de conductas, a ver si había algo más terapéutico que hacer... En fin, parto tras ella, a paso calmo, mientras se queda mi compañera de clase con todo el resto de los niños/as de cinco años.

J abre la puerta para salir al patio, la acompaño, me agacho, intento acogerla físicamente, intento acogerla verbalmente. No puedo. Está llorando y gritando, en la prisa de cada segundo la observo y no entiendo, no logro conectarme con ella.

–J, J, tranquila.

Utilizo todas las estrategias conocidas, y nada.

Estamos justo fuera de la sala, hacia la derecha hay una pequeña “guarida”, como le llaman los niños/as a ese espacio que tiene una inclinación y varias rocas.

J llora y grita, no sé si desesperarme, pero en definitiva no sé qué hacer, ni desde la razón ni desde el cuerpo.

De repente, dobla las rodillas y –por más terrible que me parezca la comparación– se me viene a la cabeza inmediatamente la niña del exorcista bajando la escalera como una araña, hacia atrás. Así mismo veo que J se lanza al vacío y milagrosamente, agradeciendo mis reflejos y sin pensar, me lanzo hacia el suelo con una rodilla para sujetar su cabeza y que no se golpeará.

La rodilla cae sobre una roca y me duele.

A ella por suerte no le pasa nada.

La tomo en brazos, patalea, yo cojea, pero ya no sé qué hacer... de hecho ni siquiera me acuerdo qué hice después. Tengo la sensación de que fuimos a la sala. Miento, ya me acordé. Nos fuimos a la oficina, llamé a la mamá para contarle la situación, J seguía alterada, y aunque se tranquilizó un poco, lloraba jadeando.

Ninguno de los otros niños/as ha llorado jadeando así...

Llegó la mamá de J, luego de la llamada quedó angustiada y vino a la escuela. Pero J ya estaba más tranquila y se fue con ella.

La rodilla me quedó doliendo, me la revisé, mi pierna no estaba para nada depilada, pero no me importaba, me dolía tanto que me tuve que subir el pantalón para verla bien, había sangre e inflamación. Pronto tuve que cubrirla de nuevo para volver a la sala, pero me di cuenta de que incluso el pantalón se había roto con el golpe. No importó en ese momento, tenía que volver rápido con el resto de los niños/as.

La recuperación de la herida fue lenta, la costra duró hasta tres semanas y me di cuenta de todo lo que me apoyaba en las rodillas en mi trabajo, en mi vida.

Con J al otro día fue como si nada, pero dentro de mí algo cambió, una inquietud surgió:

¿O sea que sacrificar mi cuerpo también es parte de mi trabajo? ¿Exponerme a situaciones de posible daño físico por descompensaciones de los niños/as es parte de mi labor docente? Me quedó esa duda, me queda esa duda.

Inevitablemente me acuerdo de cuando F me pegó en la pantorrilla a pito de nada, él tenía un diagnóstico y a veces tenía esas manifestaciones, no quiero indagar en ello, pero me quedó un cototo por varios días, por meses, y cada vez que me tocaba la pierna pensaba: "*Yo sé, son niños/as, no les echo la culpa por descompensarse así*", pero también es mi cuerpo y siento dolor. Racional y emocionalmente logro separarlo, pero el cuerpo queda marcado por esa huella, la huella que en ese momento fue una rabia muy profunda, o quizás una pena, y yo me tuve que sobreponer, sobreponer mi cuidado por los niños/as. ¿Eso elegí? Era algo implícito, nunca vimos nada relacionado con esto en la carrera de educación de párvulos y a nadie lo contratan diciéndole: "Hey, si un niño/a se pone a llorar y a patalear y le pega, usted tiene que asumir y hacer como si nada". Me acuerdo ahora de las tantas veces que algunas de mis compañeras contaban cuando un niño/a les pegaba. ¡Qué duro es! ¿Qué se hace con eso? Una cosa es no enojarse y

no tomarse como personal el acto del niño/a, pero ¿cómo desde mi entendimiento de la situación le logro decir a mi cuerpo “igual te estoy cuidando”? ¿Cómo doy el ejemplo del autocuidado? ¿Cómo en estas experiencias mantengo el sentido de cuidarme a mí para cuidar a otros?

Me queda esa duda y surgen mil más, se abre un abanico enorme de experiencias y reflexiones. Si bien ahora el ejercicio de esta sesión del taller era indagar en lo corporal, ¿cuántas huellas emocionales, que son más invisibles, habitan en mí y en todos esos profesores que hemos sido “agredidos” de una u otra forma?

Bendito miércoles

Cándida Álvarez Thomson

Profesora de Educación General Básica

Día miércoles. Hora de almuerzo. Con mis colegas reunidas conversando siempre de los mismos temas... nada que nos importe. En realidad, se trata de temas que disfrazan la opresión que ejerce el sistema sobre nosotras.

Por suerte tengo una gran amiga... De aquellas que una encuentra muy pocas veces en la vida. Con la María creamos nuestro propio mundo, uno sin caretas, uno desde la intimidad y el amor.

Ella es profesora de lenguaje, pero –aunque suene contradictorio– es una mujer de pocas palabras. Su gran pasión son los números, pero por alguna razón ocupa ese cargo en la escuela. ¡Pero eso a quién le importa! Por ahora está ocupada de su bebé y aperrará nuevamente. Y cuando le pregunto cómo está me responde “al menos tengo trabajo”.

Toque de campana. Ad portas del comienzo de la última jornada. Y como siempre esperando la formación tras la que debemos cumplir con los ejercicios monótonos de siempre, independientemente de las condiciones climáticas y si estamos de acuerdo o no. Solo una fuerte lluvia podría impedir esta manifestación, tipo militar, que según mi directora es demasiado importante para el buen funcionamiento de la escuela y de los niños.

Mi estomago se aprieta y me transformo en una débil guerrera, pues llega la hora de subir a la sala de clases. Con mis colegas compartimos unos dulces, los que servirán para relajar el cuerpo en algún momento. Avanzo lentamente con el temido e intervenido quinto básico. Antes de subir, observo al personal administrativo con un minúsculo grado de envidia, al verlos en su oficina, frescos y aparentemente tranquilos. Pienso que ellos podrán contestar el celular e incluso ir al baño si lo requieren. En cambio yo debo estar alerta todo el tiempo. ¡Un descuido puede ser fatal! Como le sucedió a la colega de religión la semana pasada.

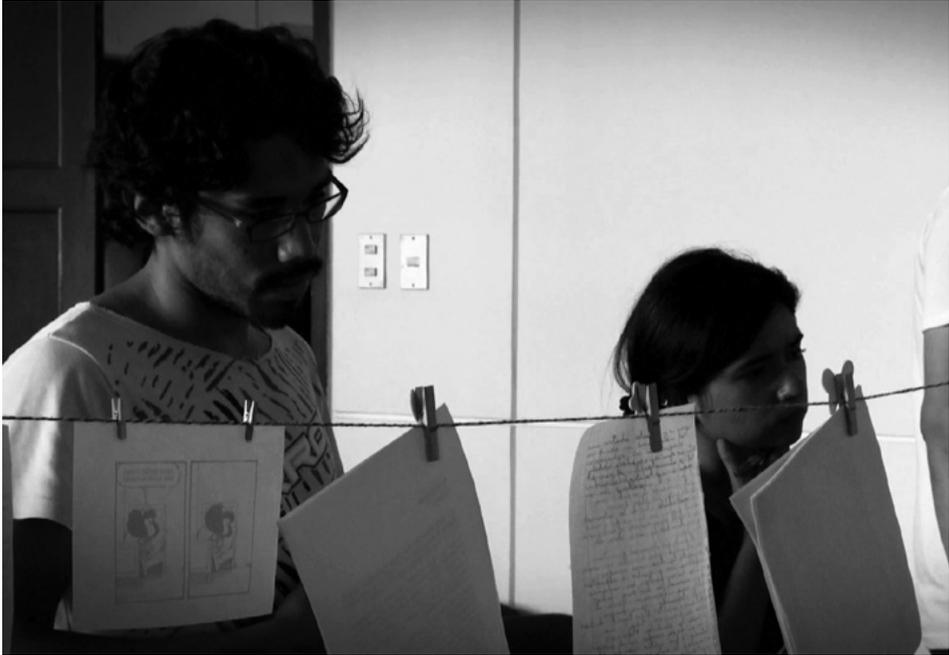
Circulamos por las escaleras y comienzan los empujones. Se incrementa el calor en mi cuerpo al mirar la pequeña sala que nos albergará a los cuarenta y cuatro durante una hora y media. De pronto veo el rostro de Daniel, después del efecto rebote del Ritalín y no sé cuántas pastillas más, que le entregan en el consultorio producto del tratamiento que recibió tras los abusos que vivieron él y su hermano por parte de su padre biológico. Al ver esa mirada herida el único sentimiento que me produce es angustia... Los escalofríos me invaden al ver su descontrol.

Entramos a la sala y el ambiente es insoportable. Se gritan, se insultan, sin ningún respeto por mí ni por ellos. Pienso que no les hablaré más fuerte. Ese método no resultó en clases anteriores y solo conseguí llevarme a casa un gran dolor de garganta. Y sigo pensando nerviosamente, preguntándome qué hago. ¿Esperaré a que se calmen? ¿Procuró que no se golpeen?

Ya no doy más y en un segundo mi cuerpo parece que hubiera escapado de esto que llamo tristemente “infierno”. ¿La razón? La voz suave de una alumna que me muestra su tarea hecha con dedicación. Y pienso... ¡¡parece que la Antonella estuviera fuera de contexto!! Porque sencillamente esto es una locura y nadie podría motivarse. Sus palabras como caricias de un ángel en medio de una balacera me hacen despertar y estoy nuevamente en el aula.

Mi estado anímico, mi mal humor, la rabia, la frustración cambian radicalmente. Y le respondo a la pequeña Anto con suavidad, con amor, como regresando de un terrible viaje a mi vocación, la que me permite recuperar mis energías y mis ganas de enseñar. Soy feliz nuevamente. Y me observo como desde afuera. Me causa risa este cambio de ánimo y en un breve análisis descubro que esto es parte de los “gajes del oficio”. Evidentemente que estos cambios de ánimo frente a los mismos niños son parte de los gajes de este oficio. Por suerte es solo un día a la semana. Pero aún me quedan muchos miércoles... incluso tengo contados los que son desde aquí hasta fin de año.

**ANEXO
DE IMÁGENES**





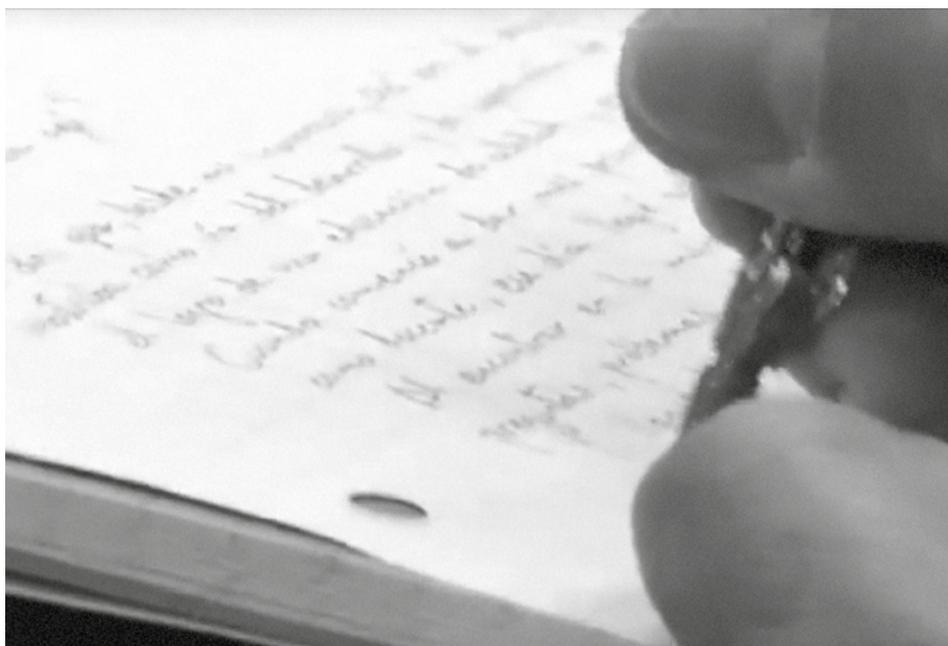








Taller Expresión, corporalidad y narrativas docentes
Liceo Confederación Suiza, Santiago de Chile
2015 - 2016





**Taller La escritura como herramienta de
investigación de la práctica docente
2015 - 2016**

Epílogo

¿Qué significa ser docente hoy en nuestro contexto país, si cuando se trata de hablar de educación se hace en términos de índices de rendimiento y calidad, contruidos por otros, desconsiderando la voz y la presencia viva de los profesores y profesoras que están en las escuelas, día a día, educando, a la vez que enfrentando las múltiples exigencias de un sistema que se ha construido desde mandatos externos y lejanos al tiempo, contexto y circunstancias.

Frente a este panorama y basándonos en el principio y derecho político y epistemológico de los y las profesoras a hablar de educación (Elbaz, 1991), que este derecho no es innato sino fruto de una conquista histórica por parte del profesorado desde inicios del siglo XX a poner su palabra docente en el debate público, considerando a su vez que la vida docente es un relato que se nutre, dialoga, se construye y deviene en experiencia e identidad (Malet, 1998), y que los profesores son portadores y detentores de saber, es que propusimos instancias de trabajo colectivo y colaborativo entre profesores/as del sistema escolar, bajo la forma de talleres de narrativas docentes, cuya expresión son los relatos aquí presentados.

La “recuperación de la voz del/a profesor/a”, y la expresión de su saber, contenido en los relatos de experiencia, fueron los motivos centrales que animaban y a la vez daban un horizonte al trabajo en los talleres. En ellos los docentes dieron cuenta y problematizaron acerca de los significados, sentidos y tensiones vividos en su trabajo, develando, a su vez, dimensiones problemáticas profundas en el ámbito de los discursos, las prácticas y los entramados institucionales de los ambientes escolares en que se desenvuelve su accionar en nuestro medio educativo. Dimensiones que revelan el impacto directo en su quehacer cotidiano, tanto en la relación con sus estudiantes, con sus pares, como en su vínculo con la institución y con aquello que debe ser enseñado, y muy fundamentalmente en la autoconcepción de sí y el o los sentidos de su trabajo.

A través de las narraciones de profesoras y profesores, surgieron también miradas que traspasan fronteras de tiempo y espacio, vivencias que interpelan la

propia formación, que muestran lo fructífero que puede ser el trabajo pedagógico extramuros de la escuela. En fin, a través de la palabra asentada en la vivencia de lo bueno y también de lo doloroso nace a ratos una inquietud, una interrogante o una sugerencia, no solo acerca de lo que es y ha sido su vivencia subjetiva de trabajo docente en la escuela, sino también se avizora en dichos relatos la dimensión de lo posible, aquello que podría ser la escuela, la educación y el trabajo docente pertinente y con sentido para sí como profesores, para los y las estudiantes y para las comunidades de las que forman parte.

A continuación presentamos algunos ejes que, desde nuestra mirada de acompañantes, partícipes y, por qué no decirlo, cómplices de esta relevante experiencia de y con profesoras y profesores en las distintas experiencias de los talleres, consideramos claves de relevar, en tanto han dejado en nosotras una importante huella en nuestra memoria.

Tensión escuela-trabajo docente

En algunos relatos los y las docentes manifiestan su vivencia en la escuela como un lugar que tensiona las relaciones y obstaculiza las distintas iniciativas propias de su quehacer. La sucesión de trabas explícitas por parte de la autoridad para la innovación en el trabajo pedagógico en el aula, para el acompañamiento a los estudiantes en modalidades de organización y participación estudiantil y para la autoformación política entre profesores (“Carta a una directora”), o bien el marco ideológico-religioso de la institución que se impone al trabajo expansivo y prometedor del profesor con niños y jóvenes (“El reino de Orozimbo”) constituyen obstáculos para el despliegue activo y creativo de los y las profesores/as. Dichos obstáculos llegan a tomar formas de hostigamiento sostenido y/o de imposición que tornan la trayectoria docente en un arduo y a ratos doloroso transitar, en fuente de frustración, y de confrontación –tal vez inútil o innecesaria– entre docentes y directivos, que dejan huella, quitan energías o desvitalizan una vocación, en algunos casos, en estado floreciente. De un modo semejante, la lógica administrativo-política de la escuela, sujeta a finalidades extrapedagógicas o educativas, como es el caso de la lógica de los incentivos económicos (“La excelencia académica encierra peligros no develados”), o la burocratización del espacio escolar, que “olvida” las condiciones mínimas necesarias para el trabajo digno de profesores y estudiantes (“La implementación del Subsector. Las TIC

para la Educación de Adultos”), desdibujan el horizonte de sentido de la escuela y del quehacer docente, primando en ella y en la experiencia de profesoras y profesores, ausencia de diálogo pedagógico, perplejidad, malestar y silenciamiento docente (“El peligro está en el decir”).

De esta forma, la burocratización del trabajo docente, el hostigamiento de la autoridad a la actividad gremial de los profesores, a las iniciativas pedagógicas, sumado a los desafíos políticos y pedagógicos que significa para los y las profesoras actuar ante una realidad educativa y social a ratos empobrecida material y culturalmente, o ante la infancia desprotegida o vulnerada constituye, en su conjunto, una interpelación, desde los docentes, no solo a la escuela, sino a los adultos, al país y a la sociedad que hemos construido.

Pero también los relatos expresan miradas esperanzadoras, que se levantan desde la experiencia a ratos dura y difícil pero también satisfactoria, como aprendizajes que ayudan a encontrar el centro del quehacer docente, desde el lugar genuino y autorizado: la voz de los y las docentes, nacida de su experiencia.

Relación profesor-estudiante: un vínculo que da sentido

El vínculo con el estudiante aporta sentido al quehacer pedagógico y nutre la autoconcepción del docente de sí mismo/a. La relación íntima, personal y afectiva con el alumno/a es fuente de orientación y sentido, así como aportadora a la visión de los y las docentes de sí; es decir, tal vínculo contribuye al reconocimiento y autorreconocimiento del docente como quien dirige su acción y sus esfuerzos desde el compromiso con sus estudiantes y como consecuencia aprende a ser docente desde allí. Esto supone la necesidad de conocimiento del contexto de vida de aquellos, de superar las etiquetas y estigmas cultivados por el sentido común circulante en el contexto escolar, con frecuencia instalados en las voces de los propios docentes, especialmente en aquellos más antiguos, en quienes el tiempo de estar sumergidos en la opacidad monótona de la inercia institucional suele conducir a errores y consecuencias dañinas para los niños o jóvenes, tal como lo expresa con pesar la profesora en “La voz de la experiencia”, al darse cuenta de que su actuar con su estudiante estuvo orientado por el estigma transmitido por los colegas experimentados y no por el conocimiento propio: “*Si hago un intento por verme, observar aquel ‘caso’, descubro inexperiencia, prejuicios, estigmatizaciones dolorosas*”. Así, algunos de los relatos muestran la centralidad de la figura de un

maestro en la vida de sus alumnos/as, cuando su actuar se funda en el cuidado, el afecto y el conocimiento de sus estudiantes (de sus historias, de sus contextos de vida), lo que exige traspasar los estigmas y malos pronósticos (“Integración”) que, sumado al trabajo articulado y sostenido entre docentes y con las familias en función de las particularidades, diferencias y diversidad de alumnos y alumnas, puede potenciar a un niño o niña para desplegar su crecimiento, un crecer que no es solo aumentar, sino integrarse (Zambrano, 2005).

La experiencia como fuente de aprendizaje docente

Las narraciones docentes muestran vivencias que interpelan la propia formación inicial, insistiendo en más de algún relato “esto no me lo enseñaron en la universidad” (como es el caso de “No me prepararon para esto”), revelando no solo la distancia entre la formación inicial y el ejercicio de la docencia, sino también la importancia de la formación in situ, en la escuela. En este sentido los relatos muestran que la enseñanza es experiencia viva, que traspasa marcos académicos previos, institucionales (reglamentos, normas, currículum), produciendo un saber situado, contextualizado y de carácter relacional (“Las andanzas de una ‘pre-prof’”) Un saber que emerge desde lo vivido, desde un suceso imprevisto, un incidente o episodio crítico, que tiende a romper una cierta idea de continuidad en la vida cotidiana docente, y que le permite al profesor/a construir, desde allí, su propio ideario pedagógico (“El incidente de la bandera y la caída de las máscaras”); un ideario que se construye mientras, en tanto docentes, participamos de la relación con nuestros estudiantes de una forma adecuada y sensible a la necesidad y al momento (Contreras, 2005).

En el caso de los docentes vinculados fuertemente con un determinado ámbito de conocimiento, enfrentados/as en la cotidianidad de la clase a una relación a ratos sinuosa e incierta con los y las estudiantes, es interesante observar que este “saber inicial” da lugar a otro tipo de saber: el que surge de la relación con un otro, él o ella, al que aquel saber está supeditado, pues encuentra su sentido allí, en la relación, en la posibilidad de que la acción mediadora docente provoque en el/la joven o niño/a el despertar de una posibilidad, en el descubrir en él o ella capacidades no antes vistas, como se visualiza tan clara y rotundamente en el caso de Julián, en “Que el verso sea como una llave que abra mil puertas”. Así, la relación personal con el saber toma sentido en tanto

dicha acción mediadora del profesor/a aporta al desarrollo de potencialidades no reconocidas previamente en un/a estudiante, lo que implica la necesidad de un conocimiento cada vez más profundo de su contexto, de traspasar rótulos y profecías desesperanzadoras, de atender a la singularidad de cada caso, de cada historia detrás de cada niño/a o joven. Un saber que se nutre de la libertad de crear procesos propios y compartidos de diálogo sostenido con los estudiantes (como se visualiza en el relato aludido), que requiere la liberación de los marcos y programaciones científicas, curriculares o incluso del espacio institucional (“El viaje”), para liberar, en un proceso constante, el deseo de educar, a través del camino de la creación y la auténtica conversación, tanto entre personas como con los saberes y experiencias (Contreras, 2005).

Corporalidades presentes en el acto pedagógico

Para quienes la práctica pedagógica representa el centro de nuestra cotidianidad laboral, sabemos, aunque no siempre expresamos, cómo impacta nuestra corporalidad. En este sentido, los relatos hacen presente una corporalidad, propia o ajena, del ser docente. Así, de ellos se desprende una corporalidad pedagógica de cierre o apertura, que nos lleva a una pregunta que no hemos formulado de manera suficiente: ¿cuánto influye nuestra actitud corporal en la generación de ambientes pedagógicos? El relato “Caras largas” muestra cómo las expectativas de otros provocan nuestra propia condena corporal, “un imperativo que yo llevé a mi cuerpo”, como lo señala el autor de este relato refiriéndose a la presión que siente de sus colegas por tener en orden el aula del curso más complicado del establecimiento. Algo parecido constata otra docente en “Agobio”, quien siente su camino de la casa a la escuela como algo infinito: “voy en el metro apretada, incómoda”; luego llega al liceo y ve que en sus colegas “no hay sonrisa en los rostros” y de ella misma solo escucha un “tono monótono de la voz”, sin poder hacer nada ante un abrumador “cansancio para interrogarse por lo que está pasando”. “Restricciones/reconsideraciones” muestra cómo el docente se lamenta por sentir que su práctica pedagógica está bajo sospecha por el hecho de hacer clases a los y las más pequeños/as, hasta tal punto que resulta “peligroso mostrar afecto por los alumnos y alumnas”. Con algo de mayor crudeza algunos relatos hablan de corporalidades dolientes en el aula, como aquella docente que recuerda cuando “los hombros se me caían, los brazos y todo el cuerpo me dolía”

después de una evaluación; o aquel que focaliza el dolor a nivel del esófago que “se intensificaba, cuando pasaba la lista de asistencia”; o la tragedia que vive una profesora jefe que debe enfrentarse al aula con una corporalidad que termina abriéndose al dolor debido a la intensidad de la emoción que acaece con la noticia del fallecimiento de uno de sus alumnos: “¿Qué hacer? ¿Desmayarme?”, “dejé correr las lágrimas”, “respiré profundo”... y exclama: “¡No me prepararon para esto!”. Estas escenas aluden a cierres corporales, cuerpos tensionados. Y de los cuerpos tensos y cerrados, podemos llegar al ápice del padecimiento corporal, los dolores físicos. Como el cuerpo magullado de una docente, después de golpearse la rodilla para evitar que la cabeza de una niña aterrizara en el suelo luego de que se lanzara escaleras abajo producto de una pataleta. La pregunta asoma: “¿sacrificar mi cuerpo es parte de mi trabajo?” y la reiteración de la exclamación vista en muchos docentes: “no me prepararon para esto”. Y frente al miedo a la autoridad y el silencio obligado, apretarse tanto hasta trizar “varias muelas”, o aquella escena donde se reunían docentes para conversar sobre condiciones laborales, y, frente a la imposición de “esa voz patronal e imponente”, los “hombros se encogieron y sus miradas comenzaron a perderse”. La corporalidad de la que dan cuenta los y las docentes en sus relatos no solo tiene que ver con el dolor y la huella, también alude a la invisibilización del lenguaje del cuerpo, tanto que aun cuando pretendemos estar “atentos”, no estamos del todo conscientes. Es lo que reflexiona una docente frente a un estudiante que ha decidido poner fin a su vida, y sin embargo era “un cuerpo que tras sus gestos y acciones hablaba, pero del que nadie puso atención”. El desaparecimiento de este cuerpo, sin embargo, cual evento sacrificial “hizo recobrar este sentido como comunidad educativa”.

Por contraste, los relatos también refieren a situaciones corporales que producen aperturas y transformaciones de los espacios y los vínculos. ¿Cuándo pensamos en la implicación de nuestra corporalidad para construir comunidades educativas más democráticas y activas? En “Bendito miércoles” una docente describe como “Mi estómago se aprieta y me transformo en una débil guerrera, pues llega la hora de subir a clases”, pero luego “La voz suave de una alumna que me muestra su tarea hecha con dedicación (...). Y mi estado anímico, mi mal humor, la rabia, la frustración cambian radicalmente. Y le respondo a la pequeña Anto con suavidad, con amor, como regresando de un terrible viaje a mi vocación, la que me permite recuperar mis energías y mis ganas de enseñar. Soy feliz nuevamente”. Y así como el cuerpo puede abrirse, también puede contener,

como sucede con la rigidez de “Juancho” y la relación que establece con esta su profesor. También puede ser un gemido de desahogo o una explosión liberadora, como ocurre con aquel docente que no logra contener su carcajada luego del “incidente con la bandera” donde el estudiante ha desafiado, sin proponérselo, uno de los objetos más honrados por la institucionalidad escolar pública. Y con la risa aparece el corolario de un cuerpo expresivo, que se conecta genuinamente con la emoción del momento, como sucede con la carcajada incontenible de estudiantes y docente en una situación de clase, logrando romper el muro hasta entonces infranqueable entre ellos. El reconocimiento de la experiencia corporal como opresora, el cuerpo como lugar de sometimiento en la medida que no nos permite, porque por un lado se nos enmarca, pero por otro no sabemos cómo hacerlo, cómo liberarlo, cómo decir y gritar el malestar. Es en este punto donde la experiencia de expresión corporal, enfrentada al ejercicio de la palabra, toma su cariz propio, a la vez que complementario y activante de la experiencia docente ampliada, compleja y esperanzadora.

El taller como reconstitución de lo público en la profesión docente

A pesar del a ratos oscuro escenario del que algunos relatos docentes dan cuenta, y a través de lo ocurrido en los talleres, es posible avizorar salidas, como posibilidades de cambio. Cambio que no necesariamente se originará desde las condiciones externas al profesorado, o desde un impulso que provenga de los docentes atomizados. Por eso la experiencia del taller, en que grupos heterogéneos de docentes se encuentran para relatar su vivencia profesional más sentida, relevante y de fuerte impacto para el colectivo de profesores, constituye en sí una señal de que los docentes congregados pueden, desde el transitar del silencio a la palabra (Mecenero, 2003) y de modo colectivo, empoderarse y re-construir esas otras posibilidades, a través de un quehacer de concientización personal y colectiva. Y las claves no solo se encuentran en la vivencia y potencial de la metodología propuesta, sino que en los mismos relatos nacidos en las distintas instancias; narraciones que hablan no únicamente de vivencias desoladoras, sino también esperanzadoras, en que se trasunta el poder del docente cuando se empodera de sí mismo para construir con otros experiencias con sentido para sí y para aquellos con quienes se trabaja y va dirigido su accionar: los y las estudiantes.

Surge el espacio del taller como instancia de recuperación de memoria, como cuerpo docente reconstituyendo lo público del trabajo docente. El taller es un estar con otros, con los colegas, con los que resulta difícil establecer una conversación pausada en el ajetreo cotidiano de la escuela, y reconocerse, recordar desde dónde venimos, y qué caminos recorrimos para llegar donde estamos. Tomar conciencia de sí y de nuestro entorno es resituar nuestros cuerpos también en un contexto social, cultural, de género; recobrar el pulso, nuestro lugar situado en la relación con nuestros estudiantes, colegas y directivos. Recuperando las palabras dichas por una docente en una de las experiencias de taller, “estar con otros es estar al servicio del otro, de lo público y lo fundamental; es la trascendencia que podamos tener en ese otro, en su proceso de construcción y que a la vez permite reiventarnos, irnos construyendo día a día, a partir de la experiencia, que en suma se transforma en el mejor de los aprendizajes”.

Las Autoras

Bibliografía

- Contreras, J. (2005). “Estudiantes que investigan: un camino de libertad”. Conferencia en las III Jornades Universitàries “La investigació como a procés de formació”, “Què canvia la investigació formativa a l’aula universitària?”. Vich, España.
- Elbaz, F. (1991). “Research on teacher’s knowledge: the evolution of a discourse”. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- Malet, R. (1998). *L’identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris: Editions L’Harmattan.
- Zambrano, M. (2000). “La Guía”. En: *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.
- Zambrano, M. (2002). “La vocación del Maestro”. En: *L’art de les Mediacions* (Sel.int. i notes de Jorge Larrosa i Sebastian Fenoy). Barcelona: P.U.B.

