

SABERES DE  
LA EXPERIENCIA

---

*Relatos pedagógicos de  
docentes de Chile*



MOVIMIENTO PEDAGÓGICO  
Colegio de Profesores de Chile A.G.

## MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

En 1997 se realiza el Primer Congreso Nacional de Educación, donde el Colegio de Profesores de Chile toma el compromiso de fortalecer la reflexión pedagógica en el seno del gremio como parte de su lucha por la defensa de la educación pública. Nace así el Movimiento Pedagógico, con el objetivo de potenciar la dimensión del rol docente en la transformación social y cultural, trabajado en la construcción de pensamiento pedagógico crítico en el magisterio.

Desde su creación, el Movimiento Pedagógico ha impulsado la reflexión docente, siempre en un trabajo colectivo, autónomo y de autoformación permanente, bajo diversas modalidades: seminarios de formación, grupos de estudio y reflexión, equipos de investigación-acción y, más recientemente, núcleos de sistematización de la experiencia docente.





# SABERES DE LA EXPERIENCIA

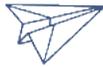
*Relatos pedagógicos de  
docentes de Chile*





# SABERES DE LA EXPERIENCIA

*Relatos pedagógicos de  
docentes de Chile*



MOVIMIENTO PEDAGÓGICO  
Colegio de Profesores de Chile A.G.

*Saberes de la experiencia.  
Relatos pedagógicos de docentes de Chile*

© Colegio de Profesores de Chile A.G.  
Moneda 2394, Santiago Centro.  
Santiago, Chile.

[www.colegiodeprofesores.cl](http://www.colegiodeprofesores.cl)

Primera edición: diciembre de 2016  
1.000 ejemplares  
ISBN: 978-956-8294-24-3

Edición general  
Consuelo Hayden G.

Diseño y diagramación  
Francisca Monreal

Impreso en Chile por  
Salesianos Impresores S.A.

Colaboraron en esta edición:



# ÍNDICE

- 11 Prefacio · *Guillermo Scherping V.*
- 13 Prólogo · *Daniel H. Suárez*
- 19 Introducción · *Consuelo Hayden G., Sebastián Núñez M.*
- 37 Agradecimientos
- 39 RELATOS
- 41 Buscando sentido · *Bernardita Carrasco Muñoz*
- 44 El diente mágico · *Bárbara Tapia González*
- 47 César, ¿eres cumplidor de programas o educador?  
*César Campos Carreño*
- 52 Trabajo de hormiga · *Ana Catalán González*
- 58 Cambio de escuela · *Claudia Moya Nilo*
- 64 Aprendí · *Elba S. Gutiérrez Roco*
- 68 Mi mejor maestro · *Eli Báez Castillo*
- 71 Travesía · *Humberto González Rojas*
- 77 Hace algunos años · *Lucio Riquelme Cáceres*
- 82 ¿Hacia dónde va la educación? · *Lorena Rojo Libuy*
- 84 Los niños valen · *Nancy Rojas Quinteros*
- 87 Un relato, un encuentro · *Ricardo López Morales*
- 91 Sixto · *Rodrigo Carreño Catalán*

- 96 Eventos críticos en la experiencia profesional docente  
*Verónica Lizana Muñoz*
- 103 Filosofía para la vida · *César Peña Sandoval*
- 109 Saliendo del cascarón · *Flor Varela Navarrete*
- 112 La humildad de un gran profesor · *Myriam Leiva Muñoz*
- 115 Emoción y alegría · *Sara Villalobos Marín*
- 117 Una experiencia ingrata · *Carlos Chandía Silva*
- 123 Carrucel del ABC · *María Cristina Carvajal*
- 125 Cero empatía · *Renzo Gamboa Osorio*
- 128 Mi reflejo · *Delia Núñez Véliz*
- 131 Mis tacos en territorio lingüístico mapuche  
*Mercedes Quelenpan Babbonney*
- 133 Los Janos · *Alejandro Rojas González*
- 136 Gran satisfacción de un docente · *Andrés Opazo Olivares*
- 138 ¿Qué se quebró? · *Claudia del Valle Rozas*
- 140 Pipito, el skater · *Fernando Ulloa Valenzuela*
- 143 Cedo · *Claudia Graf Caric*
- 145 Una esperanza, un desafío: la validación docente  
*Daisy Gutiérrez Barra*
- 149 ¿Apoyo o trampa? · *Diego Valdés*
- 152 Caso de Marcos · *Nancy Iribarra Espinoza*
- 155 Querer es poder. Un niño llamado Erik  
*María Cristina Maldonado Cárdenas*
- 160 Una amarga despedida · *Patricio Acevedo Silva*
- 162 Simce, ¿y los laureles? · *Juan Becerra Orellana*

- 164 Ayer · *Fernando Azula Ponce*
- 166 Gabriel · *Claudia Soto Retamal*
- 169 Resignificando la diversidad sexual en el aula  
*Claudio González Sierra*
- 175 Qué hay detrás de los resultados · *Nelly Mella Burgos*
- 177 El arte de amar la pedagogía · *Fabiola Jaramillo Cisternas*
- 182 De la vivencia a la experiencia: los relatos docentes y los  
saberes que encierran · *Ana Arévalo V., Mauricio Núñez R.,  
Yasna Lepe S.*



## PREFACIO

### MOVIMIENTO PEDAGÓGICO: NUEVAS ALAS PARA VOLAR

Próximo a cumplir su vigésimo aniversario, el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores de Chile se inscribe desde hace cinco años en los esfuerzos del magisterio de nuestro continente por avanzar hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano, convocado por la Internacional para la Educación de América Latina (IEAL), cuyo tercer encuentro se realizará el 2017.

Miles de profesoras y profesores han participado estos años de sus acciones y han orientado con su experiencia sus elaboraciones. Seminarios de formación en liderazgo pedagógico, grupos de investigación acción, círculos de estudio, la revista *Docencia*, seminarios locales y nacionales, encuentros nacionales del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores, son parte de la diversidad de formas en que se ha ido abriendo paso la concepción sindical de que las condiciones de enseñanza, la valorización profesional de los trabajadores de la educación y las propuestas de política educativa, son un todo consistente de la organización de los trabajadores de la educación.

Pero no estaría señalado totalmente este rasgo, si no agregamos la virtud que posee el recoger las experiencias que emergen desde el ejercicio docente de aula, en las escuelas y liceos, buscando el mayor alcance en su participación y la masividad en su impacto; persistiendo una y otra vez en convocar a la participación, en poner en acción al «intelectual colectivo» de los trabajadores de la educación que estimule y organice la innovación pedagógica, la reflexión sobre la

propia práctica y el trabajo profesional colaborativo, desde las unidades educativas. La experiencia pedagógica docente está, es riquísima; el Movimiento la organiza, debe canalizarla y abrir las puertas a todos y todas. Ello se constituye en ideas, en parte sustantiva de la base de las propuestas de políticas públicas desde los gremios o sindicatos docentes, tanto en el ámbito de la formación inicial y la formación continua, como en el de las carreras profesionales docentes. De este modo se hace aún más consistente la defensa y desarrollo de la educación pública.

Contribuimos así a avanzar hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano que, buscando su lugar en el horizonte, construya una cultura política pedagógica, que conecte la práctica común, con la construcción de pensamiento pedagógico organizado sindicalmente, y una educación liberadora de las potencialidades humanas. Se trata, como dijera Hugo Zemelman, de «unir conciencia y voluntad, saber y esperanza, información y valores para hablar y para actuar»<sup>\*</sup> Tal es el valor que posee, desde el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores de Chile, aportar con una nueva y significativa experiencia como lo es la narrativa de experiencias pedagógicas.

Nuestros agradecimientos al permanente estímulo y apoyo de la Internacional de la Educación (IE), que ha hecho posible este proyecto, y nuestro mayor reconocimiento a los académicos e investigadores que, confiando en los y las docentes, nos acompañaron en este feliz vuelo.

Guillermo Scherping V.

*Director ejecutivo revista Docencia  
Colegio de Profesores de Chile*

---

<sup>\*</sup> Zemelman, Hugo: «Prefacio». En G. Frigotto y M. Ciavatta, *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Editora Expressão Popular, 4ª Edición. Sao Paulo, 2016.

## PRÓLOGO

La publicación del libro *Saberes de la experiencia. Relatos pedagógicos de docentes de Chile* como uno de los resultados del proyecto «Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas», organizado por el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores con el patrocinio de la Internacional de la Educación para América Latina, además de gratificante, es oportuna. En el campo pedagógico democrático, popular y crítico del continente, siempre es motivo de celebración que los educadores y las educadoras tomen la palabra y la recreen para contar y problematizar sus mundos pedagógicos, para escribir y reescribir historias que profundicen narrativamente la comprensión de su trabajo, para inscribir en el debate público sobre la educación los saberes pedagógicos contruidos desde sus saberes de experiencia profesional. Sobre todo, cuando esa recuperación, esa reconstrucción y esa puesta en circulación de la voz docente se hace en el marco colectivo de la movilización pedagógica y la organización política de un gremio.

De este modo, el Movimiento Pedagógico de los profesores y las profesoras de Chile contribuye una vez más con su propia producción –en este caso, con relatos de experiencia narrados por docentes de diferentes geografías del país– a la batalla cultural y político-pedagógica que impulsa el Movimiento Pedagógico Latinoamericano en la diversidad y pluralidad de sus expresiones nacionales y locales. La lucha por el sentido de la educación como un derecho humano y social inalienable, la contienda por denominar, pensar y hacer la educación de otra manera, la disputa por democratizar las prácticas

educativas y reconocer a otros y a otras como sujetos de enunciación pedagógica e interlocutores en la discusión político-educativa, encuentran en la disposición pública de este libro de relatos de docentes un nuevo acontecimiento político-pedagógico. Sujetos, experiencias, discursos y saberes deslegitimados, marginalizados y silenciados por las formas dominantes de la pedagogía del mercado emergen y se tornan presentes, se ponen en el centro del escenario y la conversación educativa, y reclaman ser leídos, escuchados, comentados por otros y otras docentes, por investigadores e investigadoras de la educación, por funcionarios y funcionarias de los ministerios de educación, por administradores y administradoras escolares, por el público en general.

A través de la red de escucha, colaboración y trabajo pedagógico entre pares desplegada por el gremio docente con la colaboración de una universidad pública (el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile), las narraciones pedagógicas y las historias de los afanes cotidianos de un conjunto de docentes chilenos comenzarán a circular en un territorio político-pedagógico latinoamericano colonizado por el discurso tecnocrático e indolente del poder neoliberal; territorio, a su vez, cada vez más intervenido y atravesado por los discursos y las experiencias de la praxis educativa alternativa que sindicatos docentes, organizaciones colectivas de docentes, administraciones educativas y universidades despliegan en el campo pedagógico. Los relatos de experiencia de los y las profesoras narradoras chilenas cuentan otras formas de hacer escuela y de ser docente en ese país, muestran la pluralidad pedagógica de sus escuelas, se enredan y conversan con las narraciones pedagógicas de docentes de otras latitudes, geografías y contextos, conforman con ellos y ellas comunidades de prácticas y discursos alternativos en educación, y se articulan con otras experiencias como parte de la movilización

intelectual, social y política de los educadores del continente frente a la hegemonía neoliberal y sus políticas coloniales y tecnocráticas de conocimiento educativo.

En efecto, cada vez son más los maestros y las maestras, los profesores y las profesoras, los educadores y educadoras populares de diferentes lugares y países de América Latina que se involucran en procesos de indagación de sus prácticas con la intención de documentarlas mediante relatos de experiencia y otros subgéneros narrativos y (auto)biográficos. En todo el Sur del continente se vienen multiplicando y articulando colectivos y redes de docentes y educadores que encaran procesos de formación entre pares centrados en la indagación narrativa y pedagógica de la propia experiencia laboral y profesional. En Colombia, Brasil, México, Argentina, ahora también en Chile, son cada vez más visibles y documentados los movimientos de educadores, docentes y militantes sociales y sindicales que impulsan la investigación-formación-acción participativa de la propia experiencia colectiva a través de la narrativa pedagógica y (auto)biográfica.

Todas estas experiencias colectivas son muy diferentes entre sí, se llevan a cabo a diferentes escalas y niveles, e involucran la asociación y cooperación de diferentes actores del campo pedagógico nacional o local. Sin embargo, tienen en común presentarse y desarrollarse como alternativas a las modalidades convencionales y hegemónicas de producción, publicación y circulación de conocimiento educativo y de desarrollo de la formación profesional. A pesar de estar arraigadas en territorios locales y ser muy peculiares, todas esas iniciativas comparten la convicción epistemológica de que contar historias de la vida cotidiana de la escuela, escribir la experiencia educativa, documentarla mediante narraciones pedagógicas, tornarla pública, hacerla circular entre docentes que leen, conversan y comentan las palabras de sus pares, es una forma legítima y específica de producción de

saberes pedagógicos. Una modalidad particular y participativa de investigación narrativa y (auto)biográfica de docentes que reclama criterios metodológicos, reglas de composición y patrones de valoración propios y específicos al campo de prácticas y discursos en los que se desarrolla. *Saberes de la experiencia. Relatos pedagógicos de docentes de Chile* se inscribe en esta tradición de debates del campo pedagógico y siempre resulta gratificante contar con una contribución chilena en una deliberación cada vez más latinoamericana.

Pero también la publicación de estas historias de enseñanza es muy oportuna. El libro que compila y da a leer relatos de la experiencia pedagógica de los docentes chilenos aparece en un momento en que la restauración conservadora en América Latina recrudece y torna más dramática la lucha cultural, educativa, político-pedagógica en la que se inscribe y disputa el movimiento pedagógico crítico, democrático y popular. Los nuevos gobiernos neoliberales de Argentina y Brasil, apoyados por los monopolios de la comunicación masiva y las empresas multinacionales del mercado educacional global, toman como referencia y modelo a las políticas educativas de la desconfianza, el control y la descalificación que ya fracasaron en Chile, México y Colombia, y se pliegan a las recomendaciones técnicas de la globalización neoliberal. La ofensiva de la derecha en muchos países de América Latina también compromete los avances y la ampliación de derechos en el campo educativo conquistados tras muchos años de resistencia y de lucha. No se restringe a garantizar la redistribución regresiva de la renta y a minimizar la participación de los sectores populares y la clase trabajadora en la economía, la política y la cultura. También se empeña en reforzar y recrear el discurso pedagógico de la exclusión a través de nuevos experimentos de política educativa que desdibujan el derecho social y humano que se vincula con la escuela y el trabajo de los y las docentes.

Las pruebas estandarizadas de evaluación de los aprendizajes y otros dispositivos de medición, control e información centralizada, han cobrado nuevos impulsos y, a la par que se retrae el financiamiento de la educación pública, se multiplican las formas de represión, colonización y desprestigio del profesorado y la docencia. La pedagogía de la exclusión y la competencia de mercado y su política de conocimiento excluyente y privatizadora buscan reafirmarse mediante artilugios biologicistas y argumentos neurocientíficos, al mismo tiempo que horadan la legitimidad de la palabra, el saber y la experiencia profesional de los y las docentes y la estabilidad de los derechos laborales que regulan el trabajo de enseñar. Por eso, las narraciones pedagógicas de los y las docentes chilenos que dispone al público el libro del Colegio de Profesores irrumpen en el escenario de la lucha como una multiplicidad de voces que, en su polifonía, no solo resisten a la métrica y los códigos del discurso dominante, sino que traen la intimidad de relatos personales, autobiográficos, al debate educacional. Son documentos pedagógicos que cuentan otras historias de la escuela en Chile, relatos docentes que recrean la vida cotidiana y la memoria pedagógica de la educación chilena, narraciones contadas en primera persona que muestran los detalles, los matices y los colores que los dispositivos del control, la gestión y la calidad empresarial de la educación no logran percibir, registrar y nombrar. Son parte de los discursos pedagógicos que, puestos en movimiento por el Colegio de Profesores, confrontan con la pedagogía bancaria oficial, desnaturalizan sus certezas de plomo, y dan cuenta de las potencialidades pedagógicas de los profesores y profesoras chilenas que luchan por otra educación posible.

Daniel Hugo Suárez  
*Universidad de Buenos Aires*



# INTRODUCCIÓN

## RECUPERANDO LA VOZ DOCENTE

Generalmente, cuando se habla de educación, los últimos en ser escuchados son los profesores y profesoras que están en las escuelas, día a día, educando. A pesar de que los docentes son uno de los principales protagonistas de los procesos educativos y de que son quienes cargan con la responsabilidad de la «efectividad» de las políticas educacionales, la validez de su experiencia y conocimiento pedagógico ha sido permanentemente cuestionada. Los saberes surgidos de la experiencia docente, aquellos que sustentan su rol e identidad, parecieran perder su valor cuando se trata de pensar la estructura del sistema educativo, el sistema de financiamiento, el currículum o la formación inicial, e incluso la propia profesión docente. Ha sido puesta en cuestión la validez del propio conocimiento pedagógico para cumplir con el trabajo de enseñar.

El discurso de la calidad y la preocupación por los resultados de pruebas estandarizadas ha llevado a los gobiernos de prácticamente todo el mundo a aplicar políticas educativas que buscan estandarizar el desempeño docente en el aula, transformando a los profesores y profesoras en simples ejecutores de mandatos externos y, en definitiva, negando el carácter profesional de su trabajo.

Sin embargo, junto a esta tendencia desprofesionalizante, surgen a nivel mundial diversas expresiones de resistencia que buscan recuperar la voz docente. En nuestro continente destacan las experiencias de Argentina, Colombia y Estados Unidos.

En Argentina, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es un proyecto que ya lleva más de quince años indagando en los sentidos que los docentes producen mediante la reflexión colectiva y el ejercicio escritural, y se propone hacer públicos estos significados con el objetivo de relevar la dimensión política del conocimiento pedagógico y la importancia de las comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional. Esta fue impulsada inicialmente desde la Universidad de Buenos Aires en colaboración con diversas instituciones (donde ha jugado un rol destacado Daniel H. Suárez) y ha sido apropiada por grupos de docentes de todo el país. Hoy se compone de centenares de grupos de reflexión, con una gran producción de relatos que compartir.

En Colombia, la Expedición Pedagógica Nacional, con ya casi treinta años de historia, promueve una concepción de la profesionalidad docente y del desarrollo profesional ligado al trabajo en redes, a la constitución de comunidades de práctica y a la construcción y sistematización de experiencias pedagógicas. En el desarrollo de las expediciones, los relatos escritos son centrales, ya que representan un vehículo para dar a conocer los hallazgos pedagógicos de las mismas y promover, mediante publicaciones, su valoración social.

En Estados Unidos, la experiencia del National Writing Project, desarrollado desde comienzos de la década de los ochenta, ha asumido que el conocimiento pedagógico surge de un proceso intersubjetivo basado en sentidos compartidos del desarrollo profesional. De ahí el énfasis que ha puesto en la construcción de redes, articuladas a partir de la creación de grupos de reflexión que buscan, mediante un ejercicio de escritura recursiva gatillado por el examen crítico de los pares, la transformación de la experiencia individual en experiencia colectiva, y del conocimiento privado, en conocimiento público y transferible, propiciando así un desarrollo profesional desde el trabajo en comunidades de práctica.



Taller en Castro, abril de 2016.



Taller en Macul, octubre de 2015.

Estas experiencias internacionales nos muestran la importancia de reconocernos como productores de conocimiento, de aprender a sistematizarlo y a transmitirlo. En nuestro país, dicho proyecto de recuperación y resistencia tiene una dificultad mayor, pues han sido décadas de silenciamiento de la voz docente, producida por una violencia estructural que comienza en la Dictadura cívico-militar y que continuó bajo los llamados gobiernos de transición a la democracia.

Las experiencias mencionadas, especialmente la de Argentina, han estado a la base de la formulación y desarrollo del proyecto «Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas» desarrollado por el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores de

Chile entre 2015 y 2016, apoyado por la Internacional de la Educación, parte de cuyos resultados son los relatos que forman el libro que tiene en sus manos. El proyecto forma parte de un esfuerzo del Colegio de Profesores de Chile por darle un nuevo impulso al Movimiento Pedagógico, a través del trabajo en núcleos de docentes bajo la metodología de documentación narrativa de experiencias pedagógicas: un proceso de reflexión crítica colectiva y de escritura individual y recursiva, a través del cual los y las docentes damos cuenta de experiencias significativas de nuestra trayectoria profesional, relevando nuestras propias formas de nombrar, sentir e interpretar el ejercicio docente.

La iniciativa de Movimiento Pedagógico surgió en el contexto del gran debate –que ya lleva varios años de desarrollo– sobre políticas educativas en nuestro país, en el que el gremio docente ha debido luchar por ser escuchado, defendiendo en cada instancia el rol de los profesores y profesoras como actores centrales del sistema educacional, y de primeros conocedores de las necesidades del mismo. En ese contexto, se planteó el imperativo de articular y relevar la voz docente respecto a lo pedagógico –el que ya estuvo a la base de la creación del Movimiento Pedagógico tras las determinaciones tomadas en el Primer Congreso Nacional de Educación, desarrollado por el Colegio de Profesores en 1997–.

En ese mismo contexto político, particularmente en el marco de la discusión de la ley que estableció el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (ley 20.903), se abrió el debate sobre qué es específicamente el desarrollo profesional docente, en qué consiste y cómo podemos dar cuenta del mismo. Frente a estas interrogantes, certificados, diplomas, cursos de formación continua, fueron las primeras propuestas que aparecieron, pero estas difícilmente denotan la centralidad de la experiencia y del aprendizaje entre pares para nuestro desarrollo

profesional. Aunque generalmente se lo represente como un profesor o profesora en una sala de clases, solo frente a un grupo de estudiantes, el trabajo docente se desarrolla en comunidades educativas, donde el quehacer de nuestros pares está íntimamente relacionado con el nuestro y donde, de hecho, nos necesitamos unos a otros.

Frente a la disputa que se dio en la tramitación de la ley 20.903 entre estas dos concepciones sobre el rol docente y el desarrollo profesional, el trabajo con la documentación narrativa de experiencias pedagógicas se nos presentó como una herramienta para dar cuenta de lo complejo del quehacer docente y de la diversidad de conocimientos, criterios, razones, intuiciones y emociones que se ponen en juego cada vez que tomamos decisiones. La sistematización de experiencias pedagógicas nos permite reflexionar colectivamente y adquirir diferentes niveles de conciencia sobre nuestro quehacer, mediante lo cual construimos nuestra identidad docente, a la vez que damos cuenta de la especificidad de nuestros saberes. Es, sobre todo, una metodología que parte de la base de que tanto el aprendizaje como la construcción de conocimientos son colectivos y se realizan colaborativamente.

Tomar la palabra para relatar en primera persona la experiencia docente frente a los pares, es un ejercicio que para muchos de los participantes de este proyecto constituyó un «por primera vez». La escritura a la que están habituados los profesores en las escuelas y liceos es aquella que surge de las exigencias de la eficiencia, la rendición de cuentas y la burocracia del sistema educacional, y está constreñida por sus moldes y normas. La despersonalización, la ausencia de crítica, el ocultamiento de la subjetividad y de la visión personal del docente sobre los procesos educativos, son requisitos para hacer uso de esas escrituras. El resultado: la deslegitimación de la experiencia docente, la pérdida de la propia voz y la instalación de la sospecha sobre su profesionalidad.

El ejercicio de la documentación narrativa es parte de un proceso de reconstrucción y restitución de la voz docente, en un registro amplio y rico de su experiencia, que pone como eje para la enunciación de esta el propio punto de vista, formado por conocimientos previos, experiencia, subjetividad y visiones pedagógicas. Se trata de un paso indispensable para la construcción, libremente y como colectivo, de la identidad y rol docentes. Es por esto que afirmamos que la documentación narrativa tiene un profundo sentido político, porque es desde este punto primario y fundamental de empoderamiento que los profesores y profesoras podemos plantear transformaciones educativas y nuevas visiones pedagógicas, con un sentido crítico que alcanza, desde el propio rol, al sistema educativo en su conjunto.

Este libro reúne más de treinta relatos de docentes que participaron en los seminarios-talleres del proyecto «Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas», realizados por el Movimiento Pedagógico en diferentes comunas del país, desde Vallenar hasta Chiloé, donde participaron docentes de diferentes establecimientos educacionales (la mayoría públicos) de una misma comuna, llegando a participar en total alrededor de 300 profesores. En cada uno de los encuentros vimos emerger decenas de historias que dan cuenta de la complejidad de la labor docente en sus dimensiones pedagógica, política, social y emocional, algunas de las cuales hoy se dan a conocer en esta obra.

La intención de publicar los relatos producidos es que, por un lado, otros docentes del país puedan conocer estas experiencias, relacionarlas con sus propias prácticas, reconocerse en ellas y animarse a ser también docentes narradores; por otro, buscamos que quienes no son profesores, conozcan de primera fuente la complejidad del trabajo docente y contribuyan así a su revalorización. Más allá de estos objetivos, y como trasfondo de este proyecto de largo aliento que constituye la documentación narrativa en el seno del Movimiento

Pedagógico, está la necesidad de legitimar el conocimiento docente que surge de su experiencia en las diversas comunidades educativas, y que constituye al docente no solo en un profesional que construye situadamente, día a día, los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en directo conocedor de las necesidades de las escuelas y de los estudiantes, y actor fundamental de cualquier proyecto de transformación del sistema educativo. Este es, finalmente, uno de los objetivos político-pedagógicos que sustenta las reivindicaciones del Movimiento Pedagógico, al que la obra que hoy publicamos, *Saberes de la experiencia*, pretende ser un aporte.



Taller en Pirque, noviembre de 2016.

El libro es prologado por Daniel Suárez, doctor en Ciencias de la Educación, académico de la Universidad de Buenos Aires y director del programa de extensión universitaria «Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas», quien, como mencionamos, ha sido uno de los principales impulsores de la documentación narrativa en Argentina. Además de los relatos, que constituyen el grueso de la publicación, el libro contiene un capítulo de cierre escrito por los académicos del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, Ana Arévalo y Mauricio Núñez, y la bailarina y profesora de danza Yasna Lepe –quienes colaboraron estrechamente en el desarrollo del proyecto, acompañando y guiando la reflexión de los docentes–, el que pone en perspectiva tanto las narraciones como el proceso de su producción.

## DESARROLLO DEL PROYECTO

En la primera etapa, el equipo coordinador realizó una exploración teórica que consistió, primero, en el desarrollo de un rastreo bibliográfico para conocer experiencias semejantes en el mundo y en particular en América Latina. Fundamentalmente, se trabajó bibliografía elaborada a partir de experiencias similares en Argentina, Colombia, Chile y Estados Unidos. A partir de esta revisión, preparamos una edición especial de la revista *Docencia*, del Colegio de Profesores (n° 55, mayo de 2015), titulada *Sistematización de experiencias: una instancia colectiva de construcción del saber pedagógico*, la cual estuvo dedicada íntegramente a la sistematización de experiencias pedagógicas, con especial énfasis en la documentación narrativa.

En este número reunimos los fundamentos teóricos y metodológicos de lo que sería el desarrollo del proyecto, y recibimos destacadas colaboraciones de docentes y académicos como: Daniel Hugo Suárez, quien se refirió a la experiencia de la Red de Formación

Docente y Narrativas Pedagógicas en la Argentina; Mauricio Núñez, quien, destacando la importancia de la escritura en los procesos de desarrollo profesional docente, llamó a los profesores y profesoras a escribir sobre sus experiencias profesionales para tomar conciencia de que somos portadores y constructores constantes de saberes pedagógicos; Rosa Zúñiga L., Marco Raúl Mejía, Benito Fernández y Lara Duarte L., del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (PLAS-CEAAL), nos contaron acerca de las diferentes conceptualizaciones que se han desarrollado en torno a la sistematización de experiencias, para luego darnos a conocer una propuesta metodológica como base para la generación colectiva y democrática del conocimiento; por su parte, Carmen Montecinos y Mónica Cortez, académicas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, nos dieron a conocer reflexivamente cuatro experiencias de formación profesional entre pares desarrolladas en la Región de Valparaíso a través de una estrecha colaboración entre la universidad y escuelas de la región. Además, entrevistamos a Ana María Cerda, académica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, quien nos habló de la importancia de la reflexión crítica entre pares en la creación del saber pedagógico, y a Óscar Jara Holliday, Presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), de Costa Rica, quien se refirió a los comienzos de la sistematización de experiencias en el trabajo social y en la educación popular. Asimismo, publicamos tres interesantes relatos pedagógicos, uno de Argentina y dos de Chile, desarrollados bajo la modalidad de la documentación narrativa, y entrevistamos a tres profesores chilenos sobre su significativa experiencia formando parte de núcleos de docentes narradores. Este número de la revista Docencia se constituyó en un documento fundamental que reúne y



Taller en Padre Las Casas, septiembre de 2016.

comunica el sustento teórico y metodológico del proyecto, y ha sido un elemento de apoyo en la realización de cada seminario\*.

En esta etapa también realizamos, entre enero y marzo de 2015, reuniones con expertos que nos ayudaron a orientar el proyecto y a darle forma y profundidad. Entre ellos destacamos a Carlos Eugenio Beca (entonces coordinador de la Secretaría Técnica del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe de OREALC/Unesco, radicado en el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la PUC), Ana María Cerda (docente de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano) e Isabel Guzmán (docente de la misma universidad e integrante de Movimiento Pedagógico). Asimismo, nos reunimos con Mauricio Núñez y Ana Arévalo, quienes se convirtieron finalmente en estrechos colaboradores del proyecto.

Fue así como llegamos a una propuesta de trabajo en seminarios-talleres que buscaban enseñar la metodología, sus fundamentos teóricos, e iniciar la exploración de la escritura en grupos de profesores y profesoras. En cada uno de los once seminarios iniciales participaron entre 20 y 50 docentes, y se realizaron en Santiago (comunas de Macul, Santiago Centro, Pedro Aguirre Cerda y Estación Central), Valparaíso (en dos oportunidades, con grupos diferentes), Quilpué, Chiloé, Chillán, Vallenar y Padre Las Casas. En el desarrollo de cada seminario jugaron un rol central Ana Arévalo, Yasna Lepe y Mauricio Núñez, quienes en cada sesión explicaron la metodología a los participantes y establecieron un clima de escucha atenta, respeto y conexión con el otro, generando las condiciones para la reflexión profunda que se dio en cada oportunidad. Asimismo, fue fundamental el compromiso y apertura de cada uno de los docentes participantes,

---

\* Esta edición de la revista *Docencia* se encuentra disponible en [www.revistadocencia.cl](http://www.revistadocencia.cl)



Taller en Vallenar, junio de 2016.

quienes confiaron en nosotros y en sus pares para iniciar un camino de exploración de sus memorias, muchas veces dolorosas, para transformarlas en experiencias y saberes pedagógicos.

A lo largo del proyecto fue evolucionando la forma de plantear y guiar el trabajo con los docentes, adecuándonos a las diferentes realidades y a lo que la experiencia nos mostró como dificultades, oportunidades y aciertos. Si bien el ideal fue generar núcleos de docentes que luego continuaran el trabajo de reflexión autónomamente y en sucesivas sesiones, solo en algunas comunas se logró dar continuidad al trabajo bajo esta modalidad, destacando los grupos de Santiago Centro, Macul, Valparaíso y Estación Central.

Independientemente de las transformaciones en la forma de trabajo, como elementos de cada seminario estuvieron siempre presentes la contextualización histórica y gremial del Movimiento Pedagógico, la exposición de los fundamentos teóricos y metodológicos de la documentación narrativa, así como la referencia a experiencias similares nacionales e internacionales, la lectura de relatos a modo de ejemplos y, de manera central, el desarrollo de un taller práctico que constó de diferentes momentos de exploración de la memoria docente a través de la escritura, la oralidad y la corporalidad, este último elemento especialmente desde 2016 y de la mano de Yasna Lepe.



Taller en Castro, abril de 2016.

Cuando hacemos una primera aproximación a la escritura, invitamos a los y las profesoras a recordar un punto de inflexión, un momento que haya marcado un antes y un después en su vida profesional, una situación que aún los inquiete o motive. A través de las diferentes instancias de reflexión, cada docente abordó y profundizó en una experiencia significativa, contextualizándola en un tiempo y un espacio. Lo que se considere como significativo depende de cada docente y no de una definición a priori, pero en términos generales surgieron experiencias que tienen que ver con los roles asumidos en la escuela, desafíos relevantes o momentos y experiencias que han incidido en la conformación de su identidad como docentes. Como trasfondo de muchos de los episodios relatados están latentes preguntas como ¿qué es educar?, ¿para qué educar?, ¿qué tipo de profesor soy y quiero ser?, ¿hasta qué punto el sistema educativo está determinando mi rol docente?

Así, en cada seminario se dieron instancias de trabajo individual (escritura y reescritura), en duplas (oralidad y escucha atenta) y en núcleos de sistematización de no más de ocho personas, donde se desarrolló una dinámica de intercambio de relatos, preguntas y observaciones, así como de análisis y reflexión sobre las experiencias pedagógicas de cada uno de los miembros del núcleo. Cada docente narrador leyó su relato y sus pares le hicieron preguntas y comentarios, solicitándole que describiera con más profundidad algún pasaje del texto, que aclarara algún hecho o bien clarificara el contexto, para ayudarlo a generar una mejor descripción y explicitación de la experiencia. Con esta dinámica de preguntas y comentarios se apunta especialmente a que el docente narrador profundice e integre las características fundamentales de la experiencia abordada. Luego de recordar y reflexionar, el docente narrador integra, si así lo decide, dichos aspectos e información al texto. El escrito finalmente aspira

a ser comprensible para cualquier persona, no solo por quienes son parte de la misma comunidad educativa.

De esta forma, la reflexión colectiva, fundamentada siempre en el respeto, la confianza, la horizontalidad y la confidencialidad, alimentó e impulsó la reflexión personal y la escritura de cada docente narrador. Los miembros de cada grupo intercambiaron comentarios de orden pedagógico y ético, a partir de los cuales se desarrolló un diálogo fértil y profundo, y se fue hilando una reflexión crítica más profunda sobre las experiencias escolares, el rol docente y la educación. Es en esos momentos de diálogo cuando emergieron de la memoria docente las prácticas que le dan sentido a educar y que, al recordarlas, verbalizarlas, exponerlas en diálogo con los otros y escribirlas, se transforman en experiencias, saberes y voces de resistencia. Así, tras el recuerdo y la reflexión desde el presente, emerge el sentido de la profesión docente que, a la luz de estas experiencias, se revela como un imperativo ético: dignidad, amor y resistencia frente la deshumanización de las relaciones sociales en contextos educacionales.

## DESAFÍOS Y PROYECCIONES

Los años 2015 y 2016, durante los que se desarrolló el proyecto, nos encontramos en plena discusión de la nueva carrera profesional docente y de una nueva institucionalidad para la educación pública. Han sido años intensos en movilizaciones, que implicaron logros, pero también en muchos casos, el deterioro de la relación entre docentes, directivos y sostenedores educacionales. Todo lo anterior hizo difícil convocar a los profesores a participar en los talleres, tanto por la preponderancia que cobró la discusión en torno a la agenda legislativa, como por el agobio laboral, que ha hecho escasa la disposición de tiempo y energías de los y las docentes para reflexionar sobre su quehacer, escribir sus experiencias y prestar atención a las

de sus pares. Por esto, cuando hacemos la invitación a iniciar un proceso de escritura, ponemos énfasis en que es el profesor quien necesita darse a sí mismo este tiempo, cultivarlo y cuidarlo de un contexto y sistema adversos.

Pese a estos obstáculos, destacamos importantes logros alcanzados en el desarrollo del proyecto, tales como: alentar la reflexión sobre la identidad docente a partir de una reflexión biográfica, que deviene en reconocimiento colectivo; fomentar el autoreconocimiento y autovaloración positiva del docente, de su vocación, saberes y experiencias; generar espacios de contención, gracias a que los núcleos de reflexión colectiva hacen posible que despierte la empatía, la comunicación y la confianza entre los docentes, lo que resulta especialmente importante en un contexto escolar donde se han deteriorado las relaciones entre pares producto de un sistema educativo competitivo y fuertemente fiscalizador; generar un corpus de relatos que da cuenta de la multidimensionalidad y complejidad del quehacer docente, y hace visibles sus sujetos.

Podemos decir, tras dos años de desarrollo del proyecto «Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas», que el camino hasta aquí recorrido es un primer paso para la construcción de una práctica que puede llegar a ser tan significativa en términos de su alcance, como lo ha sido en países como Argentina y Colombia. Vamos a perseverar como Colegio de Profesores estimulando la participación de los docentes para alcanzar un mayor compromiso y constancia en el seguimiento de sus relatos y en el trabajo de reflexión con sus pares; también, para multiplicar la cantidad de núcleos y profesores participantes, de manera de expandir y afianzar la práctica entre los docentes, así como lograr que los que hoy participan sean gestores de nuevos núcleos de docentes narradores en sus propias comunidades educativas.

La narración de experiencias significativas de la biografía docente es, como planteamos, una primera etapa en un proyecto de más largo aliento, un primer paso de reconstrucción de la confianza y compromiso entre pares, y de recuperación de la voz docente. Esta primera provocación buscó sensibilizar a cada docente invitándolo a mirar su experiencia, expresarla y hacer de esta la base desde la cual ejerce legítimamente su rol y construye colaborativamente junto a sus pares. El paso siguiente, y que constituye un gran desafío, es abordar otras modalidades de documentación narrativa, como son la sistematización de proyectos colectivos y la sistematización de casos pedagógicos –una narración detallada de una situación presente en la escuela que hoy me interpela en mi calidad profesional, identitaria y ética, así como en mi disposición reflexiva–, profundizando en la reflexión crítica y colectiva en un proceso que requiere de un periodo mayor para desarrollarse, que permita la indagación directa, la lectura de bibliografía y la discusión y colaboración permanente con nuestros pares.

Finalmente, uno de los desafíos fundamentales que ahora vemos planteado, es afianzar el reconocimiento público de la documentación narrativa como herramienta válida para dar cuenta de la construcción de saberes pedagógicos por parte de docentes en ejercicio, lo que no puede ir sino acompañado de la legitimación de un espacio de reflexión docente colectiva, sistemática y horizontal en las propias escuelas.

Sebastián Núñez M.

*Coordinador del Departamento de Educación*

*Editor de revista Docencia*

Consuelo Hayden G.

*Coordinadora de Proyecto Documentación Narrativa*

*Editora de revista Docencia*

## AGRADECIMIENTOS

A todos quienes mencionamos en esta introducción y que participaron de una u otra forma, ya sea en la elaboración de la propuesta o en los diferentes aspectos de su realización, les expresamos nuestro más sincero agradecimiento por su tiempo y dedicación.

Agradecemos especialmente a los profesores Ana Arévalo, Mauricio Núñez y Yasna Lepe por toda la energía puesta al servicio de este proyecto; su excelente disposición, la entrega y el cariño con que abordaron cada una de las sesiones de trabajo con los profesores y profesoras, fueron elementos clave en el desarrollo del proyecto y son los que hoy nos motivan a continuar explorando en la memoria docente. Asimismo, agradecemos a quienes participaron como guías de núcleo: Fernando Ulloa, Gorka Villar, Karla Opazo y Ana Rojas, en ese entonces estudiantes de pedagogía del DEP, hoy profesores titulados; a César Peña, profesor de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, acompañando al núcleo de la misma ciudad; y a Paulina Aliaga, acompañando al núcleo de Macul.

Por otro lado, fue muy importante para la gestión de cada taller la colaboración de las directivas comunales del Colegio de Profesores y, en algunos casos, la colaboración de las corporaciones educacionales municipales, quienes autorizaron la asistencia de los docentes. Agradecemos asimismo el apoyo de Bárbara Figueroa, dirigente nacional del Colegio de Profesores y presidenta de la Central Unitaria de Trabajadores.

Hacemos un reconocimiento especialmente a Rosa González, secretaria del Departamento de Educación, por sus indispensables y diligentes gestiones para la realización de cada uno de los seminarios.

Finalmente, agradecemos a cada uno de los docentes que participaron en los talleres, y especialmente a quienes perseveraron en sus relatos hasta compartirlos a través de esta obra.



## RELATOS



Bernardita Carrasco Muñoz  
*Profesora de Educación Diferencial*  
*Centro Educacional Millantu, Macul*

---

## BUSCANDO EL SENTIDO

**C**hillán a fines de los ochenta, pleno invierno, llovía como en el sur de aquellos años, el frío se hacía sentir. Comenzaba yo con un pequeño hijo a costas transitar por las aulas como docente. Había tenido la posibilidad de escoger o postular al lugar donde quería realizar mi práctica profesional. No era una niña, era una mujer casada, que después de visitar otras carreras profesionales había optado por la pedagogía. Recuerdo mis temores, el haber sido una buena estudiante no me aseguraba ser buena profesional, me molestaban hasta las exigencias del vestuario que me hacía la universidad, pero estaba ahí en el lugar que yo había escogido: un liceo técnico-profesional; no quería un colegio particular, necesitaba por un tema personal vincularme con la «pobreza». Creía entonces que caminaba por el lugar indicado para enseñar historia y geografía y empapar me de las condiciones más adversas para las cuales la teoría de las aulas universitarias estaba segura no me había entregado las herramientas.

El liceo era grande, en él se podía oler, sentir el frío y la humedad. Las prácticas dictatoriales estaban presentes en las aulas y, por supuesto, ese lugar no era la excepción. Los chicos debían tener el pelo

muy corto, su corte no podía traspasar el borde superior del cuello de la camisa; el cumplimiento del reglamento, incluido el uniforme escolar, era insoslayable, no se permitía nada que traspasara las normas, ni siquiera el color de la bufanda.

El día que comencé a sentir el frío más terrible, lejos de mi preocupación por la enseñanza de la Revolución Francesa, empecé a fijarme en estos inquietos estudiantes de segundo medio. Algunos tiritaban de frío y lo expresaban; en otros, las manos cianóticas les impedían asir el lápiz o escuchar el relato que debía hacerles. De pronto fijé la mirada en un estudiante muy compuesto que se sentaba en primera fila, siempre llegaba temprano, impecablemente uniformado, atento a cada una de mis palabras, sin embargo, aquél día estaba distraído, como si estuviera en otro lugar, aunque hacía denodados esfuerzos por mantener la atención y trabajar en clases. Era sin duda el mejor estudiante del curso. Por primera vez lo vi, me fijé en que, aunque el frío, la lluvia y la humedad eran intolerables, el solo vestía con su alba camisa y el vestón escolar. No se cubría con chaleco, parka o bufanda. ¡¡Nada!!

Al terminar la hora, me acerqué a él, le pregunté si no sentía frío. La respuesta era casi lógica, lo sentía y mucho, entonces insistí:

—¿Tienes parka?

—Sí profesora, pero no es del color que exige el liceo, y si vengo con ella me la quitan en inspectoría.

Si mal no recuerdo, esto no era solo hasta el término de la jornada, sino hasta que viniera el apoderado a justificar su falta al reglamento del uso del uniforme, o no podía volver a ingresar a clases.

Debo confesar que la rabia me invadió. ¿Cuál era el criterio utilizado? No permití que percibiera mi enojo, tampoco podía decir nada en el liceo, era una alumna practicante y debía cumplir las normas.

Bajamos las escaleras del tercer piso para ir al recreo, mientras seguimos conversando. Su sueño era estudiar en la universidad. En la

conversación descubrí también que su familia tenía una muy precaria situación económica y muchos días su alimento antes de ingresar a las dos de la tarde al liceo, había sido solo una taza de té.

Mientras lo invité a un café y un sándwich en el kiosco del liceo, surgieron en mí mil preguntas. ¿Cuál era mi objetivo en la educación? ¿Para qué o cuál era el sentido de estar enseñando la Revolución Francesa a niños que ni siquiera habían almorzado? Desde ese día hasta el término de mi práctica profesional, le llevé un sándwich o le invité a comer algo a la hora del recreo. Recuerdo su aspecto y su carita como la de cientos de Torres, Valdivia o qué se yo. Nunca más supe de él, espero que haya cumplido su sueño.

Mi experiencia en ese lugar me permitió ver el mundo de la pedagogía que no conocía, el de estudiantes con tremendas carencias alimentarias, cognitivas y afectivas, que estaban ahí en la que hasta ese entonces era la promesa de futuro, la esperanza de la movilidad social, de un futuro mejor para ellos y sus familias.

Por mi parte, al año siguiente lo seguí intentando en otro liceo de las mismas características, y la situación no era para nada diferente. Por este y otros motivos, entre los cuáles yo misma me resistía a enviar a mi pequeño hijo al sistema, abandoné las aulas por muchos años hasta que, ya con tres hijos, no podía seguir sin hacer lo que me gustaba, lo que había sido mi elección, mi verdadera vocación. ¿Desde dónde lo haría? Evidentemente no podía yo cambiar el sistema para otorgarles a esos estudiantes mejores condiciones de vida; solo me quedaba, según lo entendí, dentro de mi ámbito un camino...

Volví a las aulas universitarias para estudiar una segunda carrera, en la que me desempeño hasta hoy. Esta es Educación Diferencial, pero siempre en donde más se necesita, donde están los olvidados, en los sectores más vulnerados del país, en aquellos que algunos llaman «sectores marginales».

Bárbara Tapia González

*Profesora de Educación General Básica*

*Escuela D-71 Gregorio Castillo Marín, Vallenar*

---

## EL DIENTE MÁGICO

Ocurrió hace aproximadamente un mes. Un día como cualquier otro, entrando yo a mi clase de matemáticas, después del recreo. Estaba muy exhausta y con un poco de fatiga, ya que no había alcanzado a tomar desayuno, era ya casi mitad de semana y mi cuerpo, especialmente mi espalda, denotaban dolor y cansancio debido al estrés acumulado. Así, mientras realizaba mi clase de adiciones sin reserva y mis 45 alumnos del segundo año B escribían y ejercitaban, yo monitoreaba permanentemente, caminando por sus bancos. En un momento me senté, tomé el lápiz y abrí el libro de clases para colocar el contenido y firmar. En ese preciso instante, se acerca a mí Dhanna, una alumna de gran estatura para su edad, pero de una mirada cálida, ingenua y ávida de aprender. Se acerca con sus ojos llorosos y angustiados y con su tono de voz bajito, casi susurrándome al oído, me dice: «Señorita, se me cayó un diente...» Inmediatamente le pedí a la tía asistente si la podía llevar al baño a enjuagarse, mientras guardaba cuidadosamente el diente en uno de los bolsillos de mi delantal.

Fue en ese instante que una serie de sentimientos y recuerdos pasaron por mi cabeza, y como una bandada de pájaros se agolparon

uno tras otro los momentos y experiencias vividas con mis pequeños hijos. Por un segundo dejé de ser la «profe pesá'» para convertirme en una cómplice, una amiga, una madre, una niña quizás... Entonces, sin haber planeado nada, se me ocurrió «hacer algo con ese diente». No podía permitir que una situación tan significativa para esa niña, pasara inadvertida.

Pasaron unos minutos y Dhanna volvió, fue ahí cuando detuve mi clase con un «toque de pito» (lo utilizó siempre cuando necesito la atención de mis estudiantes) y de un brinco saltaron mis pequeños canguros, colocándome atención y absortos en preguntas, ya que no entendían qué pasaba; seguramente más de alguno pensó «llamarán la atención a Dhanna». Muy seria yo, y con ese silencio absoluto en mi sala, les dije:

«Alumnos, ha ocurrido una situación muy importante». A continuación, y casi como un acto solemne, tomé el diente de mi bolsillo derecho, lo levanté mostrándolo a todos y les dije: «A su compañera se le ha caído un primer diente, situación que requiere un acto que ahora realizaremos».

Le pasé las llaves del estante a Dhanna y le dije que ahí guardaríamos el diente hasta el otro día y veríamos qué pasaría. Así, el resto de sus compañeros comenzaron a comentar del ratón de los dientes, del hada y no sé qué más.

Así ocurrió, y mientras guardábamos ese diente cuidadosamente en un envoltorio, sentí la mirada ingenua y curiosa de esos 86 ojitos que miraban cada movimiento que realizábamos...

Ocurrido esto, retomé y continúe con mi clase por lo menos unos 15 minutos más, siempre pensando en la niña y el diente.

Más tarde, cuando mis genios se fueron a sus hogares, saqué el diente y coloqué en su lugar mil pesos; luego, cerré el estante y dejé las llaves en el mismo lugar de donde las había sacado.

Al día siguiente, desperté y se agolparon en mi cabeza todas las cosas que tenía que hacer durante el día, pero hubo una que ocupó mis pensamientos y volvía una y otra vez: el diente...

Al llegar a mi sala de clases aún no habían tocado el timbre, y mientras intentaba caminar, se me acercaban uno y otro alumno, abrazándome, saludándome y llenándome de interrogantes, que a qué hora abriríamos el estante, que el diente, que señorita, ¿el ratón habrá pasado? Y el diente, el diente, el diente...

Con suerte los pude saludar, sonó el timbre, capté su atención y procedí igual que el día anterior, solemnemente llevé a Dhanna al estante y le pasé las llaves. Expectación, curiosidad, alegría y asombro fue lo que vi en esas pequeñas y tiernas caritas. La niña abrió el papel y encontró los mil pesos. Muchos se pusieron felices, otros aplaudieron, algunos sonrieron, pero yo... sentí una plena satisfacción, sentí en ese momento que no era solo la profe que hacía clases, sentí que con ese pequeño detalle había logrado acercarme más a los niños, no como la profesora, sino que como alguien que siempre estará ahí para contenerlos, cobijarlos, amarlos, formarlos y ser una cómplice más de su mundo de sueños.

César Campos Carreño

*Profesor de Matemáticas  
Liceo Politécnico de Vallenar*

---

## CÉSAR, ¿ERES CUMPLIDOR DE PROGRAMAS O EDUCADOR?

Quiero que la masa crítica me recuerde por lo segundo. Aprovecho ocasiones para entregar experiencias que tocan al corazón y el intelecto. Sí... sí, primero al corazón. Creo y veo que los conocimientos que ingresan por el corazón y luego pasan a la razón son grabados y son capaces de modificar acciones posteriores.

Como profe jefe del tercer año medio C del Liceo Politécnico de Vallenar, invito a mis alumnos a realizar labores que provoquen cambios en ellos y su entorno, asumiendo acciones apropiadas y transformándose en ejemplos sociales, para ser reconocidos como personas creíbles y confiables, primer paso para ser escuchados y atendidos en sus expresiones y acciones.

Recuerdo, como constante de estos ejercicios, la inexpresión de mi alumno al que llamaremos Marcos. Alumno bajo mi jefatura –al igual que otros 27–, parecía distante, lo miraba y no fijaba la vista, y no porque tuviera una visión periférica, sino que parecía que lo que le abrumaba era muy grande para él... y sin solución.

Me acerqué a Marcos con el ánimo de saber el porqué de su falta de interés en los temas transversales y de clase tocados en el aula. Marcos carecía de un comportamiento semejante al de sus compañeros, que participaban activamente en lo que se conversaba y en el programa de matemáticas impartido en la sala 8 del liceo. No incomodaba... sus compañeros decían no conocer mucho de él.

Los profesores de su especialidad, dado que el curso realiza estudios para prepararse como técnicos de alimentación colectiva, me comentaron que realizaba los trabajos asignados sin hablar, cuestionar o destacarse.

Fui donde las sicopedagogas del liceo a comentar el hecho, y como una de ellas observaba y ayudaba a una alumna compañera de curso de Marcos, la profesional asistía a las clases de matemática. Le pedí que se sentara cerca y observara también a Marcos, ya que deseaba tener una opinión profesional.

Vi en tres oportunidades a la sicopedagoga conversando con Marcos al final de las clases, y esperaba que ella me indicara el próximo paso.

En mi liceo, los alumnos reciben clases una semana y en la siguiente salen a trabajar a diferentes empresas de la ciudad o ciudades vecinas, donde adquieren la experiencia práctica acerca de temas relacionados con su futura actividad profesional, y también conocimientos transversales. Esto se conoce como Sistema Dual de Educación.

La sicopedagoga me buscó en una semana donde los terceros medios salen a Dual y regresan a clases los cuartos medios, y conversamos. Me dio a conocer su impresión y lo que hizo con Marcos en dos oportunidades en las que él fue a conversar a su oficina, donde la profesional le planteó la visita a mi aula y que... siempre es mejor una conversación directa con el profesor jefe.

Calificó la situación de Marcos como de pequeña gravedad y aseguró haber visto casos semejantes en su vida, donde alumnos pasan por el sistema sin que se les preste la debida atención.

El caso es que, por exigencias propias de los afectos –y excesivas, por ser único y último de la familia–, sumado a la presión social, donde todo el mundo espera que se haga cargo dentro de corto tiempo de los cuidados de su abuelita, las circunstancias provocaban en él un ostracismo que fácilmente se diagnostica como falta de madurez.

Pasadas tres semanas de aquella conversación, aparece Marcos en el segundo recreo de la mañana y me dice que había tomado una decisión, que quiere aprender matemática, a lo que sonreí con agrado. Tuvo el valor de acercarse y llevar adelante un diálogo. Iniciamos las primeras conversaciones con una timidez y desconfianza palpable que me encargué de que se notara poco.

«Te espero para que comencemos hoy de 16:30 a 17:30, después del horario de clases. Recuerda traer tu cuaderno», le dije, y le comenté además que yo debía dejar el libro de clases del curso anterior y traer el del siguiente, y que por ese motivo no le prestaba la atención debida, dado que en mi liceo los profesores tenemos sala, los alumnos van cambiando de sala y de profesores o asignaturas, y somos los profesores quienes llevamos y traemos los libros de clase de los diferentes cursos.

Cinco minutos antes de la hora fijada se paseaba nervioso fuera de mi sala. Despedí al curso con el que tenía clases y apareció Marcos, nos saludamos y le pedí que cuidara la sala mientras dejaba el libro de clases que acababa de completar en el lugar destinado para el fin, y así prestarle toda mi atención.

Me demoré poco en regresar y Marcos había borrado la pizarra; pensé «vamos bien».

Le consulté cuál de las materias vistas hasta entonces era la de mayor dificultad para él. Respondió... «todas». Asentí con la cabeza y le dije, «bueno, debemos comenzar».

Le pregunté qué nota se colocaría de uno a siete en temas como tablas, operaciones básicas, ley de signos, fracciones, potencias, productos notables, geometría... en fin. Iniciamos nuestra primera conversación y fui anotando cada una de sus respuestas.

Ambos quedamos sorprendidos, el tiempo pasó deprisa y le comenté las materias que profundizaríamos al siguiente día. Así hicimos el resto de la semana. Me preguntó si creía que debía solicitar permiso en la empresa donde realiza el Dual, y antes de recibir respuesta, dijo «si me autorizan estaré acá el lunes a las 16:30...» Le esperé y no llegó.

Con el tiempo y largas charlas, Marcos comenzó a manifestar algunas inquietudes, y le comenté: «a pesar de tu corta edad tienes experiencias familiares como para escribir un libro...» y sonrió.

Cuando se dio cuenta de que varios mayores le prestábamos atención, sin que sus contemporáneos lo hicieran aún, Marcos se comenzó a interesar por algunos temas, creo que los que consideró cercanos: ayudó a la jefatura de curso, y con el tiempo me di cuenta de que aprendía o recordaba las materias con facilidad, ya que al siguiente día traía nuevas inquietudes, lo que mostraba que lo vivido a diario le resultaba atractivo.

En la siguiente semana que le correspondía estar en el liceo, estudiamos y conversamos variados temas; entre ellos, me contó que vivía con su abuelita y que no tenía en Vallenar otros familiares; comentó que su madre falleció cuando tenía 9 años y que su abuelita le cuidaba mucho, hasta no permitir que saliera con compañeros(as), porque ella había hecho el compromiso con su madre de cuidar de él y protegerlo.

Me sentí como usurpando un lugar que pertenecía a alguien de su familia, él conversaba y preguntaba asuntos de la materia y la vida. El trato afable que recibía lo hacía sentirse confiado y... en alguna ocasión manifestó que esperaba la hora de venir a estudiar a la sala 8. Al decir de sus palabras, se sentía libre de pensar y actuar. Por momentos creí que buscaba una figura con actitud paternal.

Creo que es bueno para el alma darse la oportunidad de compartir con niños y de paso entregarles alguna opinión favorable con respecto a sus actos de vida. Y, como dice alguien cercano, «nadie sufrió o murió por haber recibido exceso de afecto».

Fue al regreso del siguiente Dual, donde comenzamos la semana con cierto grado de confianza, seguimos estudiando, y ese miércoles le dije: «Debes tener presente que no existen vidas sin errores o malas interpretaciones, creo que debes llevar adelante las acciones creadas en tu mente»; le comenté que es mejor hacer que no hacerlo, dado que, si haces y sale mal, enseguida te darás cuenta de que ese no es el mejor camino, y lo puedes rectificar e ir mejorando en cada paso de la vida.

Le hice mención a mi experiencia ajena favorita, que es cuando una periodista le preguntó al escritor argentino Jorge Luis Borges, curiosamente días antes de que falleciera, «¿Qué tiene que reclamar a la vida antes de morir?» Él respondió: «primero, sería mejor morir habiendo recibido el Nobel; y segundo, haberme permitido cometer más errores. Mi vida la pasé cuidándome y cuidando de no dañar con mis acciones».

Ana Catalán González  
*Profesora de Educación Tecnológica*  
*Liceo Técnico de Valparaíso*

---

## TRABAJO DE HORMIGA

Cada año trae nuevos desafíos, cada año tengo estudiantes nuevos por conocer. Este año me comunicaron en enero los cursos que me corresponderían, entre ellos, el segundo medio A, un curso tan particular como cualquier otro.

Soy profesora de Educación Tecnológica y trabajo desde el 2008 en el Liceo Técnico de Valparaíso, un liceo público fundado hace 118 años con el propósito de entregar educación técnico-profesional a señoritas; sin embargo, desde 2013 es un liceo mixto. Establecimiento educacional al que llegué como practicante el año 2006, sin embargo, mi amor por la educación y mi convicción de que somos los profesores quienes podemos transformar a través de la educación el mundo de aquellos niños, niñas y jóvenes que viven en condiciones de pobreza y vulnerabilidad social, me llevó más tarde a insistir y agotar hasta los últimos recursos para lograr trabajar y desarrollarme profesionalmente en el mismo liceo.

Llegué entonces, en marzo de 2015, a conocer al segundo medio A; antes de eso, pedí algunas referencias a mis colegas que el año anterior le habían hecho clases al curso (cuestión que es costumbre cada vez que tomamos un segundo medio al que no le hicimos

clases en primero); la mayoría me dijo que era un curso bueno, pero que había un grupo de niños un tanto disruptivos, y un grupo de alumnos nuevos un tanto desordenados, pero que en general era un «buen curso».

Referencias en mente, me dirigí entonces a la sala de clases del segundo medio A, entré, los saludé y me presenté; sentí un dejo de rechazo en los estudiantes, puesto que el año anterior tuvieron otra profesora de la asignatura y a mí no me conocían ni en pintura; solo un estudiante dijo «¡Ah! Pero si usted nos hizo clases dos veces el año pasado a principio de año, sí, me acuerdo...» «¡Así es!», contesté, y recordé que esa vez me pareció un «buen curso». Continué con mi presentación y el rito de conocer a mis nuevos estudiantes, cuando de pronto irrumpen en la sala un par de jóvenes que abren la puerta, ingresan y se sientan sin siquiera saludar. Un tanto irritada por la actitud irreverente de ellos, les pedí que salieran de la sala y volvieran a entrar, pero que esta vez tocaran la puerta, pidieran permiso y saludaran, pues debían ser respetuosos, sobre todo si estaban atrasados. Los alumnos se levantaron de sus asientos y lo hicieron, pero uno de ellos de muy mala forma y rezongando: «tanto color que le pone»; me llamó la atención, a pesar de que es una actitud muy común en nuestros estudiantes, pero en realidad no fue lo que dijo, sino más bien su rostro duro, con una mirada de odio, un tanto escondida y un tanto amenazante; le pregunté su nombre, «Me llamo Ignacio... ¿por qué?, ¿me va a anotar?», respondió con un tono bien golpeado, amenazante. «No, sólo quería saber su nombre porque no lo conozco, joven», respondí. El joven de la mirada dura, muy molesto, caminó hacia su puesto y se sentó. Continué mi clase mientras Ignacio y su grupo conversaron y rieron toda la clase, a lo que no tomé mucho asunto, para no causar mayores problemas con ellos, la idea era que

me conocieran, a pesar que me sentía incómoda e ignorada por su actuar; me sentí por un instante como «enemiga».

A la semana siguiente, se repitió la llegada disruptiva de Ignacio y su grupo ya iniciada la clase; así mismo, repetí el rito de ingreso a la sala, otra vez me sentí incómoda, pero con la convicción que podía crear un cambio de actitud en ellos y transformarlos en personas más amables. Nuevamente Ignacio con su rostro molesto, pero lo hizo, y esta vez sin rezongar. Continué mi clase y les di un trabajo grupal, divisé un grupo de alumnos que reía mucho y que al parecer no estaban trabajando, y me acerqué, ahí estaba el joven de la mirada dura. Les dije: «trabajen, chicos, y después conversan», me contestaron algunos «Sí, profe», pero Ignacio dijo: «Ah, ¡qué fome!, ni ahí con trabajar... ¿y pa` qué sirve esto?», entonces respondí: «todo sirve en la vida, todo lo que uno aprende día a día en algún momento de la vida sirve», frase que siempre uso con mis estudiantes. «¡No estoy ni ahí yo!», contestó, pero esta vez lo dejé y me di cuenta de que tenía enfrente un gran desafío.

A la tercera semana, Ignacio otra vez atrasado, pero esta vez tocó la puerta, pidió permiso al entrar y se sentó; sin embargo, nuevamente no trabajó en clases. A pesar de ello, me alegré porque noté un pequeño cambio de actitud, sentí que avanzamos. Entonces comencé mi trabajo, al que denominé «trabajo de hormiga». Sí, porque poco a poco, lentamente, comencé a tratar de lograr un acercamiento con ese joven de la mirada dura. Cada clase me acercaba a Ignacio y le hacía una pregunta como «¿Cómo estás, Ignacio?», o me paraba detrás de su puesto y le hacía un comentario en voz baja: «hace frío hoy, Ignacio», y entonces él contestaba, siempre un tanto duro, un tanto gruñón, aunque seguía sin trabajar, sus compañeros hacían los trabajos en grupo y él poco aportaba, trabajos que entregaban siempre sin terminar.

Algunas clases después, algo cambió. Mientras entregaba las instrucciones para elaborar un proyecto de áreas verdes, Ignacio me llama para que le explique a él y su grupo una parte del trabajo que no habían entendido y para que les diera una idea de lo que podían hacer. Ignacio realiza varias preguntas en torno al trabajo, se nota muy interesado, y entonces me dice: «¿Sabe profe?, hoy voy a hacer todo el trabajo y usted me va a poner un 7». «Si haces todo el trabajo, ordenado, y lo terminas en esta clase, te vas a sacar un 7», respondí con una sonrisa. Se veía muy contento y motivado por el tema del trabajo... «¡Ya pos, profe!», dijo Ignacio, y a sus compañeros les dijo (muy animado): «¡Ya cabros, trabajemos!, porque la profe nos va a poner un 7». Trabajaron muy bien y su trabajo estaba perfecto, obtuvieron el 7. Me di cuenta de que Ignacio era el líder del grupo.

A la clase siguiente, como de costumbre, Ignacio y su grupo de amigos y compañeros llegaron atrasados a clases. Esta vez fue diferente: tocaron la puerta, esperaron que les abriera y cada uno me saludó con un «¡Hola profe!», y un cálido beso en la mejilla; Ignacio además sonrió. Desde ese día las clases fueron distintas, Ignacio y su grupo participaban, estaban contentos, realizaban aportes y se esforzaban por terminar el trabajo y obtener buenas notas. Mi trabajo con el joven de la mirada dura iba excelente, comenzamos a forjar una relación cordial entre profesora y estudiante, él cada vez más amable y con un rostro más dulce, y yo cada vez más contenta.

Hasta que un día, mientras me dirigía por el pasillo a tomar el curso que me correspondía, alguien me grita: «¡profe!», volteé y era Ignacio, que me toma del brazo y me saluda con un beso en la mejilla,

—hola profe, ¿cómo está?

—hola Ignacio, bien, gracias, ¿y tú? —contesté.

—Profe, ¿usted le hace clases al segundo H?

—No Ignacio, ¿por qué?

—Porque me cambiaron de curso, profe.

—¿y por qué? —pregunté.

—Por hacer bullying a una compañera —respondió.

—Pucha que la embarraste, Ignacio —inmediatamente arremetí, pero sin ánimo de reprocharle, pues ya le había tomado afecto.

—Pucha profe, la voy a echar de menos —dijo Ignacio, con un rostro dulce y un tanto triste. Sentí entonces que mi trabajo de hormiga se había truncado, me quitaban a Ignacio de la sala de clases y ya no podría seguir trabajando en mejorar la actitud de ese joven de la mirada dura.

Día a día veo a Ignacio, a veces me saluda a la distancia con una linda sonrisa en su rostro, otras veces se acerca y me saluda amablemente con un beso en la mejilla y un: «hola profe, ¿cómo está? La echo de menos, ¿cuándo me va a hacer clases?». Algunas veces llega a la sala del segundo medio A y me pregunta: «¿puedo entrar un rato?», otras veces lo veo fuera de su sala porque lo han sacado y conversamos sobre por qué está afuera; siempre es amable, nunca más vi esa mirada dura conmigo, ahora es dulce y respetuoso.

Día a día llego a las aulas del Liceo Técnico de Valparaíso a entregar conocimientos, valores y habilidades a mis estudiantes, pero nunca había reparado en que también aprendo día a día algo de ellos. Ignacio me enseñó que educar en y desde el amor es la trastienda del rol del profesor.

Así es como, a partir de esta experiencia, he reflexionado sobre lo importante de educar en amor y desde el amor, y no entregar esa «educación bancaria» que critica Paulo Freire en su libro *Pedagogía del oprimido*, en donde señala que «el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes». En mi práctica pedagógica cotidiana no está presente la mera transmisión de conocimientos, creo férreamente que todos tenemos

distintos saberes y verdades, que en conjunto logramos aprendizajes, y que, por supuesto, lo esencial de la educación no es la transferencia de contenidos, sino más bien lograr aprendizajes significativos de mis estudiantes, que conlleven a lograr movilidad social en ellos y a ser futuros sujetos de derecho que aporten al desarrollo de nuestro país. Educar en amor es, ante todo, tomar a nuestros estudiantes, niñas, niños y jóvenes, como personas, como seres humanos que merecen la misma atención, el mismo respeto, el mismo cariño que cualquier adulto.

Claudia Moya Nilo

*Profesora de Educación Diferencial  
Escuela Ciudad de Berlín, Valparaíso*

---

## CAMBIO DE ESCUELA

**L**uego del voraz incendio que sacudió a Valparaíso a principios de 2014, la escuela donde me desempeñaba, Escuela Grecia, muy central en la ciudad, ubicada a dos cuadras del Congreso Nacional y con una infraestructura sólida con capacidad para más de 1000 personas, fue decretada albergue oficial para los damnificados, por lo que estuvimos cerca de dos meses sin clases. Una vez que pudimos recuperar la actividad escolar, a fines de mayo, nos vimos enfrentados a otro acontecimiento marcador... cambio de dirección, determinación unilateral del alcalde de la comuna, que pese a nuestros variados intentos por revertirla –asambleas entre los docentes, cartas a Gerente de Cormuval (Corporación Municipal de Valparaíso) y al alcalde, protestas en la entrada del Municipio y sistemático uso de redes sociales con mensajes alusivos a lo injusto de la situación– estos terminaron siendo todos esfuerzos infructuosos... El equipo docente de la escuela, los paradocentes y apoderados, nos negábamos a aceptar tal intransigencia, pues considerábamos que nuestra directora cumplía con todo lo que un líder educativo debe tener: *alto nivel profesional* avalado por más de 30 años de trayectoria y diferentes reconocimientos públicos, entre los últimos se cuenta, el año 2013, ser

galardonada por el Presidente de la República como una de las 100 «maestras de maestras» (reconocimiento que estuvo a cargo de pares, alumnos y Ministerio de Educación); una consistente *coherencia entre su discurso y su acción*, característica tan esquivada en nuestros días, y que a mi juicio le costó su salida de la dirección del establecimiento, ya que en más de una ocasión exigió públicamente respuestas directas y transparentes de las autoridades comunales para con los más vulnerables de sus alumnos, dejándolos a veces en incómodas situaciones; y todo esto complementado con un *profundo espíritu social* reflejado en distintas actividades que emprendió con alumnos, de las que alcancé a ser testigo durante el tiempo que compartí con ella. Cada una de estas características son reconocidas y valoradas por los diferentes estamentos de la escuela, capacidades singulares de quien nos dirigía y que, sabíamos, no serían nada fácil volver a encontrar en otra directora, por eso nuestra resistencia al cambio abrupto y sin sentido. Pero nuestros argumentos basados en la calidad humana y profesional de quien nos dirigía no fueron escuchados y menos considerados... comenzamos entonces a abrirnos a la idea de «probar» esta nueva propuesta: la nueva dirección, renunciando lentamente a la férrea aspiración de mantener el vínculo laboral con la señora Ximena.

Asumiendo nuestra realidad y luego de un mes de experimentar esta nueva dinámica de trabajo, que conllevó rotación completa del equipo directivo –pese a que, a su llegada, la nueva directora se comprometió a no cambiar ni mover a nadie de su puesto, intentando entregar tranquilidad y confianza para que los niveles de resistencia bajaran–, sumado a cambio de funciones de algunos docentes, aumento importante en los niveles de tensión del ambiente de trabajo, mucha incertidumbre, desilusión, además de incongruencias con respecto a aspectos técnicos fundamentales en la gestión directiva

(como el no tener claridad del funcionamiento de diferentes temas administrativos de programas y proyectos de la escuela), es que tomé la decisión de solicitar cambio de escuela, motivada por la firme convicción de que «desempeñar lo que uno sabe» (nuestro saber docente) debe hacerse en un ambiente de respeto, confianza y validación, componentes y valores completamente opuestos a lo experimentado en aquellos días con la nueva directora y su equipo.

Soy una convencida de que es fundamental contar con relaciones sanas para poder desarrollarnos en todos los aspectos de nuestra vida, lo que no excluye el ambiente laboral, pues en el día a día, desde las experiencias y enseñanzas que vivimos, es de donde surgen las relaciones que logramos establecer, y a partir de ellas surgirán los diferentes tipo y calidad de vinculaciones que estableceremos con el entorno... Desde esta perspectiva, era imposible desconocer la realidad a la cual nos enfrentábamos y, más aún, lo nocivo que era conformarse con menos, pues más temprano que tarde, se vería reflejado directamente en nuestro trabajo, que termina siendo el insumo directo de las personas que educamos; no me quedaba entonces más que intentar seguir a mi antigua directora hasta donde fue trasladada, sintiendo con ello que, además de validar su permanente capacidad de liderazgo y acción formadora, estaba respetando mi esencia y mi identidad docente, y por qué no decirlo, también mi salud mental.

Concretar mi deseo no fue fácil, representó diferencias de opinión en las personas encargadas de recepcionar y aceptar mi solicitud –las autoridades de la corporación municipal–, por lo que tuve que realizar diferentes acciones formales como enviar cartas, asistir a reuniones y entrevistas con personas a cargo en la dirección de educación y de recursos humanos, respondiendo a preguntas como «pero, ¿por qué usted se desea cambiar?», dando a entender con ello que era difícil, bajo su concepción, preferir una escuela pequeña de cerro a

una gran infraestructura en el centro de Valparaíso... mi respuesta sin titubeos fue siempre «porque quiero continuar realizando mi trabajo *con sentido*, y para llevarlo a cabo es necesario una buena dirección...» Sin contrarespuestas, escuchaban en silencio arrojándome miradas a veces perplejas. Accedieron después de un par de semanas a dar aprobación a mi traslado, lo que claramente pudo ser posible gracias a que en esa escuela estaba el requerimiento de mi función, y porque la señora Ximena, mi antigua directora, me solicitó formalmente, pues de no haber mediado ella, esto no se habría podido concretar.

Llegué entonces a mediados de agosto a una escuela del cerro Placeres, claramente más pequeña –proporcionalmente representa un cuarto del tamaño y capacidad de la anterior–, de mayor dificultad de acceso, con una calidad en infraestructura muy pobre. Sin temor a equivocarme, creo que es de las escuelas más precarias de Valparaíso, con patios de tierra estrechos, distribuidos al lado de cada uno de los tres pabellones rectangulares (parecidos a las construcciones de la época de las salitreras, tipo *container*), los cuales se distribuyen en tres niveles a medida que se baja la pendiente del cerro donde se ubican, con techos a mal traer (en algunos paños hasta se logra visualizar el cielo a través de él), con puertas de lata que dejan espacio para que entren la luz y el viento a ras de suelo, donde las temperaturas en invierno y en verano se hacen extremas, pues si se intenta mantener más de tres calefactores y/o ventiladores encendidos a la vez –como medidas paliativas para estabilizar la temperatura en su interior– se producen reiterados cortes de luz que ponen en riesgo de incendio el recinto (el sistema eléctrico es demasiado antiguo y requiere con urgencia un cambio). El enfrentarme a esta nueva realidad me dejó un poco pensativa o tal vez insegura, pero a la vez, con una sensación de tremenda satisfacción por haber conseguido hacer un reconocimiento testimonial al significativo paso de la señora Ximena Olguín Cruz

(mi antigua directora) por mi vida y por la vida de tantos docentes para quienes su gestión fue y es significativa, como una persona capaz e idónea en el desempeño del cargo de dirección escolar... pero también, con el peso emocional de saber que fueron varios los que no tuvieron la oportunidad de escoger, de solicitar o tramitar un posible traslado, en búsqueda de mejores horizontes, de un mejor ambiente de trabajo, de un mejor trato. Es así como me encontraba repleta de muchas sensaciones encontradas y de mucha incertidumbre por comenzar de nuevo en un entorno aún desconocido... pero con la seguridad de que bajo la dirección de la señora Ximena el equipo debía funcionar bien.

Mi llegada y recepción por parte del cuerpo docente fue tranquila, pero teñida con la sensación de algún grado de reticencia, quizás por mi ya anunciado arribo, que había demorado más de lo normal o, tal vez, por lo anómalo del cambio en un período tan avanzado del año escolar. No era menor que en el lapso de un semestre ellas también hayan sufrido el cambio de dirección, al recibir sin anuncio previo a la señora Ximena como su directora, aunque al poco andar era evidente la alegría y el alivio que manifestaban de manera concreta por lo significativo del cambio en su calidad de vida laboral. Debo rescatar también la sensación de permanente observación de mi función, quizás por desconfianza, no lo sé con certeza, pero lo que sí puedo asegurar es que de a poco fui mostrando y relacionando mi discurso con mi quehacer docente, recibiendo por parte de mis pares la dosis de aceptación y confianza que esperaba. No es fácil insertarse ya comenzado el año escolar a un equipo de trabajo consolidado. Nuestro gremio posee una forma de trabajo muy particular, ya que el desempeño diario obedece más a un trabajo individual, aislado, en situaciones de poca interrelación e interacción, lo que hace muy complicado sincronizar si eres nuevo, y más aún con mi función de

educadora diferencial, que de alguna manera irrumpe en su espacio de trabajo, porque entro al aula mientras desarrollan su clase... No ha sido del todo fácil, pero con trabajo, tiempo y kilos de empatía las diferencias se han ido sobrellevando y en otros casos superando con buena disposición y respeto. Ha sido un proceso atractivo y entretenido, de mucha observación y aprendizaje, siempre guiado por un discurso coherente e inclusivo de parte de la persona que lidera el trabajo en la escuela, nuestra directora, quien también fue recibida con mucha expectación e inseguridades, pero que al pasar de pocos meses fue transformando estos sentimientos negativos de los docentes de la escuela en certezas, valoración y confianza en el trabajo en equipo, con un trato de horizontalidad y respeto de los profesores y paradocentes a su cargo. No han sido pocas las ocasiones en que he sido testigo de las conversaciones que comparten los profesores y en donde manifiestan cosas como: «A esta directora hay que cuidarla, porque es muy humana», o en otras tantas: «Si hubiésemos dicho o hecho esto con el otro director, ya nos habrían despedido».

Es triste escucharlos y sentir que muchos han trabajado por años de años intimidados por un personaje que no ha sabido ser un buen líder; situación claramente opuesta a la realidad que vivimos hoy en nuestra escuela con la señora Ximena, quien no escatima esfuerzos en dejar siempre presente que el objetivo de nuestro trabajo se orienta permanentemente a que los niños superen su realidad... y en este ejercicio que a diario realizamos vamos, sin darnos mucha cuenta, encontrando el sentido de nuestra acción profesional: mediar el progreso de nuestros alumnos, y de paso, enriquecernos con lo que nuestra labor nos deja.

Este es su legado: *ser capaz de construir familia en el ámbito laboral, validando con sentido los afectos.*

Elba S. Gutiérrez Roco  
*Profesora Educación General Básica*  
*Escuela Edmundo Quezada Araya, Vallenar*

---

## APRENDÍ

**D**esde que salí de la universidad había estado trabajando de remplazo en remplazo, hasta que llegué el 2010 a la escuela Edmundo Quezada Araya, de alto riesgo social, en la que trabajo desde hace seis años. Entré sin saber que el verdadero aprendizaje estaba por comenzar.

Las situaciones que comencé a vivir en esta escuela son únicas, particulares para mí. En la primera semana: me depositaron un piojo en la mano, besos que mojan, llantos sin consuelo, vómito explosivo cerca de mis zapatos, besos con olor a jurel, manitas caramelizadas, galletas viscosas, piecitos sin calcetines, besos con mocos, fiebres matinales, chicles usados, caramelos con pelusas, besos pegajosos, caritas sucias, risas contagiosas, chocolates derretidos, fruta de regalo, dibujos, muchos dibujos, niños y niñas con rabia, con angustia, con susto, enfermos, con pena... con hambre. Besos con olor a manzana, mis preferidos.

Poco a poco me fui dando cuenta de que el verdadero aprendizaje no se adquiere conociendo las teorías de Piaget, Ausubel, Freire, Skinner, Pavlov, etcétera, ni en sus corrientes; lo real está en el trabajo diario en la sala de clases. También me di cuenta de que el perfeccionamiento docente no está en adquirir más conocimientos, sino en

saber cómo entregarlos, y que no es mejor profesor aquel que puede planificar a la perfección, o que logre terminar a tiempo cualquier trabajo burocrático; en realidad, maestro será aquel que logre conocer al otro desde su individualidad, como ser único, que logre que aprenda y que sus características personales no sean un impedimento para que eso ocurra. «El aprendizaje no se da entre desconocidos», no recuerdo donde leí esa frase tan cierta. Llegar a una escuela con índices de vulnerabilidad cerca del 90%, es más que un porcentaje, hay que aprender los lenguajes corporales de los niños, porque ni ellos a veces pueden expresar oralmente lo que les sucede.

Recuerdo que Barbarita, de cuarto básico, llegó aun más calladita y más triste de lo usual. Además, ese día lunes hacía un frío de los mil demonios y ella llevaba solo sus medias hasta la mitad de la pantorrilla, le pregunté por sus pantys, «no las encontré». Al rato me enteré de que desde el viernes se habían quedado solas en la casa, ella con su hermana de quince años, y no sabían nada de su mamá, no contestaba el celular y ya la habían buscado en el hospital y en todos los lugares posibles, pero nadie sabía nada. Afortunadamente, la madre apareció días después, «andaba en Santiago comprando sábanas», dijo. Pero la verdad es que se había ido con un amante ocasional. Si me hubiesen pedido un sinónimo de la palabra «tristeza», hubiese dicho «Barbarita». Ese día aprendí que los abrazos y los besitos en la frente a veces no son suficientes, y que la tristeza no deja aprender. ¿Cómo se educa a un niño triste? Ese día la dejé que llorara todo lo que quisiera, «¿Qué le pasa?», preguntaban sus compañeros, «Déjenla tranquila, a Barbarita le duele la guatita» (mentira). Lo que no encontraba ella era a su mamá, no sus pantys.

El excesivo y muchas veces inútil tiempo que se invierte en el trabajo administrativo, no perfecciona, ni desarrolla, ni enriquece el quehacer docente; lo organiza, tal vez, pero solo eso (eso también lo aprendí). «Agobio» lo llaman ahora, yo lo llamo esclavitud del tiempo.

Aprendí que si un niño o niña te regala un dibujo es porque quiere decir que eres importante para él o ella, que si se pelea con todo el mundo es porque quiere votar todo lo que le daña, si no te pone atención, es porque está lleno de pensamientos que lo inquietan y no dejan espacio para lo que tú quieras enseñarle, y un niño con hambre no se debe precisamente a la falta de recursos, es porque simplemente nadie se preocupó de darle desayuno.

Aprendí que en este sistema lo más importante son los resultados, transformar a los niños con características específicas, en productos en serie. Y entendí también que el aprendizaje de hoy se ha transformado en una competencia, que sirve para inflar los egos de los que tienen ventajas.

Nadie reconoce que es un trabajo desgastante emocionalmente, no hay investigaciones serias al respecto, solo se muestran cifras del alto índice de licencias médicas, resultado del cansancio mental y corporal que pasan la cuenta. Nadie dice que uno como profesor abraza, contiene, detiene, alienta, persuade, escucha, siente, es imposible no involucrarse. No hay tiempo para sentimentalismos en el currículum, ¿verdad? La recompensa de vuelta son expresiones de cariño sincero.

Recuerdo que el año pasado llegó a mitad de año, a primer año básico, Rubén, un niño extremadamente tímido. La abuela me contó que en la otra escuela la profesora no lo quería, porque «Rubencito», como lo llamaba, no aprendía con la velocidad de los otros niños. Me conmovió su carita de tristeza y también los ojos suplicantes de su abuela. En realidad, él no sabía leer, apenas tomaba el lápiz, nunca jugaba, y si le preguntaban algo, apenas respondía. Rubencito este año ya lee y termina sus actividades, lo abrazo y le digo «mi niño», y lo mejor de todo es que ahora se ríe y juega con sus compañeros, y hasta se pone a conversar en clases. ¡Qué me va importar a mí una medición, qué me va importar el Simce! Me preocupo más cuando no llega a clases, ¿estará enfermo? ¿Se habrá mojado su casa con la

lluvia, igual que el año pasado? No sé definir con exactitud qué fue lo que ocurrió para que Rubén tuviera ese cambio tan importante, que le permitió avanzar; lo primero que recuerdo es que fue aceptado, no solo por mí, sino por sus compañeros, aquí nadie lo hizo sentir que sobraba. La imagen de los ojos de su abuela también fue impactante para mí, sus ojos suplicantes, desesperados y llenos de melancolía hicieron que yo lo recibiera de forma especial. Era tan chiquito y débil, que hasta yo cuidaba no levantar mucho la voz para que no se asustara (es que tengo la voz potente en algunas ocasiones).

Cada día les hago saber a cada uno que todos son capaces de realizar cosas hermosas, algunos son más lentos que otros, pero pueden llegar a un resultado espectacular, siempre digo que nadie es perfecto que todos cometemos errores, pero la perseverancia y las ganas de hacer las cosas bien hacen la diferencia, y los resultados pueden sorprender. Poco a poco Rubén fue incorporándose hasta llegar a formar parte del grupo, y lo de ser niño no se lo enseñé yo, lo aprendió de sus compañeros que lo recibieron increíblemente.

Debo decir que es en la escuela donde más he aprendido, y son ellos los que me han enseñado las cosas más esenciales. Hay una y mil historias que contar, de Martina y sus ganas de jugar eternas, de Sebastián, un niño agresivo que se volvió tan dulce, de Juan y su aprendizaje sobre el suicidio, de Valesca y su rol de madre con sus hermanos; con ellos he aprendido muchas cosas, pero ¿habrá alguien que quiera escuchar? Lo siento, solo debería entrar a clases y demostrar indiferencia, y entender de una vez que los niños se clasifican en inicial, intermedio y avanzado. Debo disciplinarlos y borrarles las ganas de jugar, detener la esencia de niño. Debo enfocarme, prepararme y prepararlos para la competencia de este año, aun cuando ellos solo estén en segundo básico (aunque a Rubencito y a mí no nos importe su resultado).

Eli Báez Castillo

*Profesora de Educación General Básica  
Santiago*

---

## MI MEJOR MAESTRO

**E**ra profesora de un tercer año básico, al comienzo de los noventa, en una escuela del área sur de Santiago, donde desde algún tiempo los niños del sector estaban yendo a colegios particulares subvencionados, y nuestros alumnos venían de los blocks contruidos para familias erradicadas de diferentes comunas, «al otro lado de la línea del tren», como ellos lo definían.

La jefa de la unidad técnico-pedagógica me dijo que recibiría en mi curso algunos alumnos repitentes de tercer año, y agregó: «déjelos ahí no más, hasta que se aburran y se vayan».

El José era uno de ellos. Había repetido varias veces, tenía como once años y su estatura era como los demás, lo que lo hacía ver como cualquiera del grupo. Muy expresivo y entusiasta, se notaba su presencia con su pelo crespo y su cara llena de pecas, llegaba transpirando después de los recreos contando los detalles de la pichanga. Afortunadamente, había «mala matrícula» como decían en la Corporación Municipal de Educación, por tener treinta niños en el curso, lo que era fantástico para mí, que sabía lo que era trabajar con cuarenta y cinco. Eran muy autónomos, sin mayor sobreprotección, lo que permitía trabajar con proyectos en mucha participación de ellos.

Los alumnos y alumnas tenían directiva de curso y dirigían casi solos los consejos de curso. Peleaban, pero eran muy solidarios entre ellos.

El José trabajaba en la mañana en la feria con su familia y tenía que ofrecer frutas y verduras, por lo que era muy bueno para gritar.

Llegaba a clases con entusiasmo preguntando en qué podía ayudar para preparar la sala de clases. Los miércoles leíamos *El Diario de los Niños*, un suplemento de un periódico que tuvo esa brillante idea, tan estimulante, y yo ponía en práctica lo de la lectura significativa para los niños; era tanto el entusiasmo, que se sentaban amontonados y abrazados para leerlo. El José me llamaba a gritos: «¡venga, señorita!, ¡qué están tan guenos los chistes!»

En esos días tuve la suerte de asistir de oyente a clases de matemática con la maravillosa profesora Martita Riveros en la Universidad Católica. Ella me sugirió que, al no contar con material didáctico para los aprendizajes del sistema de numeración, los niños podían formar las decenas colocando diez palitos de fósforos en una cajita y representar las unidades con palitos sueltos. Juntamos cualesquiera materiales de desecho para trabajar, parecíamos con el mal de Diógenes.

Al llegar a la centena, la profesora Martita me sugirió que los niños las armaran pegando diez cajitas de fósforos que tenían diez palitos cada una y las forraran con papel de regalo, sólo que un niño, al no tener papel de regalo, llevó papel celofán (papel transparente) y afuera decía «I Centena». Con este material inferían que este paquetito contenía diez decenas o cien unidades. Pero el José me pedía las cajitas forradas con papel celofán y me decía: «¿no ve que así las cuento?», de esta manera me di cuenta de que él no podía inferir lo que no veía. Cuando uno estudia pedagogía es difícil entender el proceso de inferir en los niños, y aquí estaba el José para que yo aprendiera. Trabajaron un buen tiempo con los materiales y lograron mayoritariamente dominar estos aprendizajes. A medida que pasaba

el tiempo fueron dejando de usar las cajitas, porque habían internalizado sus aprendizajes. Finalmente, el único que las usaba era el José, quien preguntaba en voz alta todo lo que no entendía y me contaba todos los pasos que daba para lograr resolver cualesquier tarea; pasó a ser para mí un maestro que me enseñaba sus innumerables pasos para aprender lo que yo no había aprendido en ningún libro.

Pasamos a cuarto básico y ya el José lograba trabajar sin las cajitas y era capaz de explicar claramente cómo componer y descomponer los números. Esto era una meta muy importante para mí, porque durante las matrículas me di cuenta de que algunos apoderados pedían ayuda para anotar sus sueldos porque no sabían escribir los números con miles. El José había logrado muchos avances y pasó a quinto año básico con notas azules obtenidas sólo con su esfuerzo. Con una alegría grande de haber compartido esos años con él y sus compañeros, y con la pena de dejarlos, me despedí de todos al terminar el cuarto año básico.

Al año siguiente me cambié de escuela. Un día, fui a un supermercado y vi al José trabajando como empaquetador, lo fui a saludar y le pregunté cómo le iba en la escuela, y mi mejor maestro respondió, con su espontaneidad de siempre: «¡me echaron!».

Humberto González Rojas

*Profesor de Educación General Básica, Mención Historia y Geografía  
Liceo Manuel Rojas, Macul*

---

## TRAVESÍA

**M**i educación básica la realicé en una escuela pública de Macul, la 175, sector de Chacarilla («chacra pequeña») entre el año 1966 y 1973. Fui un alumno regular, muy tímido y vergonzoso, pese a que mis padres con suerte terminaron el cuarto básico, ya que vivieron en el campo toda su niñez (interior de Paredones, frontera de la sexta con la séptima región, zona huasa por excelencia). Sus padres –mis abuelos– hacían que trabajaran y ayudaran a la familia desde su más temprana edad, ya que ambas familias eran muy numerosas, y en ese tiempo había que pelar el ajo en los campos sureños. La escuela, como todas las de campo, quedaba muy lejos de donde vivían, y si no era a caballo, costaba mucho llegar. Callejuelas de tierra y lodo, rojizas y gredosas, sin agua potable, sin luz eléctrica, era la tónica de principios del siglo xx en nuestro Chile profundo.

Llegamos como familia el año 65 a la comuna de Macul, a la Villa Reina Isabel II. Mi viejo logró comprar la casa gracias a la Corvi (corporación de la vivienda) y a que era funcionario público en el Hospital José Joaquín Aguirre, el “Jota-Jota”, como se conocía... hoy es un hospital-clínica privada. Ahí conocí la vida hospitalaria por dentro, el

quehacer de mi viejo y las labores del sindicato de trabajadores; gracias a eso, tuve buenas fiestas navideñas colectivas y mi primera visita a la cordillera, donde pude conocer la nieve *in situ*. Pero de lo que más me acuerdo, es de los paseos familiares a la costa, gracias al Gobierno del Presidente Allende, por diez días y todo incluido, conocí Ritoque, Tongoy y Pichidangui, balnearios que contaban con bellas cabañas familiares en dónde se disfrutaba de la playa todo el día, contaban con casino, en donde llegabas sólo a comer, ya que todo estaba listo y dispuesto –y mi madre se desentendía de esa labor diaria– y había un equipo de monitores que organizaba actividades recreativas durante el día y fogatas por las noches, dónde se contaban historias, chistes y se cantaba mucho...

La villa traía consigo la construcción de una plaza, locales comerciales y la escuela, era la 175, a una cuadra de mi casa. Ahí estudié toda mi educación básica, ahí me formaron aquellos profesores con vocación, con entrega y preocupación por sus alumnos, y sin presión ni agobio laboral: el profe Raúl Flores, la profe Patricia Spring, Novelia Contreras, Natacha y el director Sanhueza. No lo pasé muy bien ahí, no por los profesores, sino por los estudiantes, mucho matonaje y mucha pelea, y yo no era muy bueno para los puñetes, por lo tanto, en muchas oportunidades terminé con sangre de nariz; pero también me acuerdo de las pichangas, el caballito bronce y los primeros sentires con las niñas del curso. También viví ahí el martes 11 de septiembre de 1973, nos despacharon a la casa rapidito y, parados como siempre en las esquinas del barrio, vimos venir por Chacarilla, bajando desde Américo Vespucio, un piquete de militares, cubriendo toda la calle y disparando e instruyendo que ingresáramos a nuestras casas... No lo pasamos bien. Después supimos que dos vecinos sufrieron la represión, Manuel “Mono” Tamayo, aún detenido desaparecido, y Blanca

Carrasco Peña, ejecutada mientras era trasladada al Estadio Nacional, desde la tenencia Villa Macul.

Mi madre fue fundamental en este período escolar, me ayudó primero tomando y guiando mi mano para esbozar mis primeras letras, en donde a veces se usaba como goma de borrar una miga de pan. Siento el olor a hoja de cuaderno nuevo, el papel lustre, el bolso de suela tieso y firme, el overol entero gris, zapatos Bata negros y zapatillas de lona blanca para hacer gimnasia. Ahí aprendí la sistematicidad del trabajo, ya que sí o sí, día a día era enviado a la escuela, llegar a la hora y volver a hacer las tareas con mi vieja. Dentro de aquello, recuerdo hacerme «adicto» a la lectura de revistas de historietas: *Barrabases*, *Doctor Mortis*, *Disneylandia*, *Cabro Chico*, *Mampato*, *El Intocable*, *Guerra* (reporteros chilenos en la Guerra de Vietnam) y también la revista *Estadio*, que ya era más compleja y con mayor escritura y contenido. Esto me dio pie a ser buen lector, fomentado también por el gobierno popular con la editorial Quimantú, donde leí mucho los libros de bolsillo; recuerdo lo bello que era ver en una micro o liebre a las y los chilenos leyendo mientras se trasladaban a sus lugares de trabajo o a sus hogares. Uno de los libros que me estremeció fue *El chiflón del diablo*.

Un día, muchos años después, por esas cosas del destino llegué a trabajar a esa escuela, la 175, y logré ser colega de mis profesores Raúl y Patricia. Ese mismo año la escuela cerró sus puertas para siempre y su campana se apagó... ya no llamaría más a los niños y niñas del sector de Chacarillas. Esa campana es lo que queda en mí, la adquiriré y es mi tesoro de infancia. La escuela fue fusionada con el Liceo Julio Montt y los profesores, estudiantes y apoderados traspasados a la Villa Macul. Esa escuela dejó de ser, y hoy es un cuartel de la Policía de Investigaciones; al frente se sigue traficando.

Mi enseñanza media la hice en el Liceo 21, hoy CEJEB, Centro Educacional Joaquín Edwards Bello, era el paso casi natural de los que vivíamos y estudiábamos en la comuna. En el liceo estaban los profes Andrés Opazo, Mario Ramírez, Pedro Ponce, Cristina, Patricia, Giuras (no me acuerdo del nombre del colega de biología). Aprendí de física, química y biología, pero más aprendí de la vida. Con Ramírez y Ponce, en el «carrete» de cuarto medio, en las parcelas de los Perinetti, cuando unos más que otros gateaban por las canchas empastadas de tanto asado y vino, pude conocer el carácter opositor contra la Dictadura de mis futuros colegas, eran luchadores sociales y políticos, y debían pasar piola en esos pasillos con ojos y oídos delatores.

Hoy trabajo en esas mismas aulas de ayer, pero en un rol distinto –soy profesor–. Escucho y aprendo de ellos en la Francisco Antonio Encina, en el José Pedro Alessandri, en el Enrique Molina Garmendia, estas escuelas de Chacarilla, Santa Julia y Las Lomas de Macul, las que los vientos «concertacionistas» se llevaron para nunca más volver, y sus vivencias, sueños y esperanzas nadie las escribió. Se fusionaron, se trasladaron, se cerraron.

Luego, el Colegio Julio Barrenechea y hoy el Manuel Rojas me tienen viviendo y ejerciendo la labor que siempre quise: ser profesor de las causas nobles y difíciles, pero que, en algún momento, de tan incomprendidas y resistidas, se hacen más cristalinas y luminosas... Este es mi lugar de laburo, el Liceo Manuel Rojas, aquí un grupo humano desempeñamos un trabajo a diario, luchando contra la desesperanza. Estos niños que atendemos viven en la noche, ven realitys y series nocturnas, también pasan en las calles, conviven con el alto índice de drogas y, sobre todo, con el narcotráfico. Hablan de «la yuta», «reventar una casa», «tío líder», «shushatumare», «feoculiao», «soldao», «cana», «colina 1 y 2», «el puyol», usan ropa deportiva y de

marca, grosos celulares, el sonido más escuchado es el reguetón y las balas, estas son normales y parte del paisaje sonoro, disparadas entre bandas, entre policía y narco, o cuando despiden a uno de los suyos.

En este ambiente desfavorable, hay estudiantes que salen de esa normalidad, no así la mayoría. Nosotros tratamos de ofrecerles otro mundo, otra mirada, otra alternativa de vida; sin embargo, a veces pareciera que es infructuoso, que el medio nos los arrebató, que los medios nos los arrebatan, que la sociedad nos los arrebató, y estos niños y niñas, sólo conocen lo que conocen, cuánto dolor, cuánto desencanto, cuánto *no* futuro, y sus modelos están ahí: desde las autoridades, el asistencialismo, y desde sus mayores, el narcotráfico, ninguna respuesta de mediana vida, todo es el momento, la sociedad y los medios les crean necesidades y ellos quieren obtenerlas al menor costo... ¿quién es el culpable?

Más temprano que tarde, nuestros alumnos estarán involucrados en un embarazo no deseado o en la cana o tirados en una esquina por una «bala loca».

Mañana es el día del Profesor, acabo de ver la película *Volantín Cortao*, y a mis estudiantes los veo en el protagonista, los veo entrando en un camino que no tiene retroceso, los veo y me siento impotente, me duele, me molesta, me embronca. La próxima semana son las elecciones municipales, elegiremos alcalde y concejales, no votará más del 40% y con suerte... Sin embargo, la desigualdad no se elige, se nace y la arrastras de por vida, casi no hay alternativas. Quizás suene desesperanzador, pero siento que a nuestro «\$hilito» le hace falta una cirugía mayor, meterle bisturí, provocar un cambio de adentro, pero también desde fuera; nos estamos volviendo insensibles, estamos perdiendo la capacidad de asombro y nos acostumbramos a marcar el paso, a ser indolentes. Acabo de ver esta película y me dejó un nudo en la garganta, vi a mis estudiantes y pienso la vida que les depara...

El cine chileno está lleno de material sobre lucha de clases, sobre el submundo que esconde la marginalidad. *Volantín Cortao* tiene mucho de aquello, pero con el aliciente de ser un trabajo honesto, casi inocente, que invita a adentrarse en las profundidades del ser humano, a reflexionar desde el silencio y lo que no vemos, a conmovernos y empatizar con los personajes, pero también a reírnos con ellos de su manera de enfrentar la vida... Sin embargo, ¡feliz día a mis colegas honestos, que hacen más allá de una profesión, su apostolado!

Creo que el que haya estudiado toda mi enseñanza básica y media en la educación pública de Macul, y luego tener el privilegio y la posibilidad de ejercer en esas mismas comunidades educativas, ciertamente me compromete con mis estudiantes, el que tengan la posibilidad que la educación me dio para, como dicen los muñecos, «ser alguien en la vida». Yo pude salir, hubo resiliencia en mí y ciertamente lo quiero también para mis estudiantes, quiero ser un catalizador, un puente para que crucen todos y todas y miren el horizonte que les espera.

También esta experiencia ha hecho que me comprometa con mis pares, con mis colegas, eso ha redundado en que he sido elegido por ellos como su delegado en las comunidades donde he ejercido, luego me eligieron secretario general del Colegio de Profesores Comunal y hoy soy el Presidente Comunal de mi organización Gremial.

Fui, soy y seré de los invisibilizados, de los que luchan por dar luz al apagado, al postergado, al que de tanta negación y miedo, su conducta se hace realidad... estamos llamados a brindar y brindarnos por los nuestros, por los nadie, por los que de ellos hoy, como yo ayer, será el reino de los cielos... ¡Feliz de ser un estudiante eterno, en esta, la travesía de mi vida.

Lucio Riquelme Cáceres

*Profesor de Castellano*

*Santiago*

---

## HACE ALGUNOS AÑOS

**H**ace unos años, llegando a la Municipalidad de San Bernardo, alguien me dijo: «profesor». Yo me di vuelta y observé que quien me llamaba era una alumna que yo había tenido en tercero medio, aproximadamente ocho años atrás, y antes de empezar a conversar sobre nuestras vidas, esa joven, ya mujer, me recitó:

*“No jures por la luna, la inconstante,  
que al girar cada mes cambia en su órbita,  
no sea que tu amor cambie como ella”.*

Entonces recordé, esa alumna estaba expresando un parlamento de Julieta de la obra *Romeo y Julieta*, y ella había sido la Julieta-alumna en la presentación de esa obra. Mis pensamientos retrocedieron a ese año. Estaba en el Liceo A-125 de San Bernardo, era profesor jefe de un tercero medio y conocía a esos alumnos y alumnas porque había sido su profesor jefe en primero y segundo año medio. En los inicios del segundo semestre habíamos comenzado la unidad de teatro y concordamos, alumnos y profesor, que debíamos analizar y presentar la obra *Romeo y Julieta* de Shakespeare a la comunidad

liceana. Después supimos que también la deberíamos presentar a la comunidad sambernardina en el mes de octubre, en un encuentro comunal de teatro escolar propiciado por la Corporación Municipal de Educación y Salud.

De esta manera, iniciamos la lectura de la obra y su análisis, los alumnos y alumnas escogieron sus personajes y realizaron la descripción de cada uno de ellos; otros pensaron en los vestuarios a utilizar y cómo adaptarlos a la realidad. Cuando llegó la fecha del encuentro, asistimos al gimnasio del Liceo de Hombres de San Bernardo, donde se haría el encuentro teatral de la comuna. Al llegar, la encargada del evento nos informó que había un problema y ese problema era que un grupo de teatro se había retrasado en su llegada y que, además, debía presentarse el grupo de la Casa de la Cultura de la Municipalidad y que, por lo tanto, debíamos esperar las presentaciones de ellos. Nosotros le hicimos ver, con cierta molestia, que habíamos llegado con antelación, a las 18 horas, que los alumnos y alumnas ya estaban preparados para actuar y que esperaríamos, comprendiendo la situación.

Fue una larga y tensa espera. A las 22:30 horas terminó su presentación el grupo de la Casa de la Cultura y, en esos momentos, se acercó a nosotros la encargada del evento, quien nos dijo que debíamos suspender la presentación de nuestro grupo y que los asistentes se estaban retirando por la hora que era. Nos molestamos muchísimo y le dijimos a la encargada que debía conversar con los alumnos y alumnas exponiendo lo que ocurría.

Era una situación compleja, ya que para la mayoría de los alumnos y alumnas era la primera vez que salía del liceo, ubicado en el paradero 40 de la Gran Avenida, y debieron atravesar hasta el extremo sur del pueblo de San Bernardo. Podríamos decir que para todos, alumnos y alumnas, fue una travesía epopéyica ya que debieron

enfrentar, afrontar y dilucidar situaciones en las cuales por primera vez se encontraban. Sería para ellos, alumnos y alumnas, un viaje distinto: verían calles nuevas, nombres nuevos, rostros diferentes, casas de distintas arquitecturas, conocerían, aunque sin pasar a su interior, la iglesia de la plaza y el edificio de la Municipalidad, árboles que no figuran en sus continentes individuales, llegarían a un establecimiento educacional cargado de historia, y ellos ahí querían hacer historia, ya que venían desde otro lugar que recién la estaba haciendo, querían mostrarse y decir: «aquí estamos nosotros, vean, aprecien lo que podemos hacer».

Los alumnos y alumnas, en la conversación que se tuvo con ellos, determinaron que de todas maneras harían la presentación, agregando que contaban con el apoyo del profesor jefe, de la directora del establecimiento, que se encontraba presente, y de otros docentes y paradocentes presentes. La presentación terminó aproximadamente a las 23:30 de la noche. Terminada la obra, nos reunimos con mi esposa y con la directora para concordar qué haríamos para que los alumnos y alumnas volvieran a sus hogares sanos y salvos, como fue el compromiso con los apoderados de los estudiantes, debido a que vivían en barrios cercanos al liceo, pero el sector era considerado peligroso, especialmente en la noche, porque además estaba cerca de la población llamada «La Confra», cuyos habitantes provenían de una relocalización de sectores de Las Condes, Lo Barnechea y, generalmente, no tenían trabajo. En la conversación se estableció que la directora llevaría a las alumnas que pudieran caber en su vehículo; mi esposa y yo llevaríamos a otros estudiantes y, como en los vehículos no cabían todos los alumnos y alumnas, decidimos que el resto de ellos deberían irse a pie formando una especie de escuadra romana de combate, esto es, a los costados, adelante y atrás irían los alumnos, y al centro, las alumnas. Debíamos ser muy rigurosos ya que estábamos

en el extremo sur de San Bernardo y se debería llegar al paradero 40 de la Gran Avenida, que distaba veinte cuadras, y desde allí avanzar otras cinco para llegar al Liceo. Salimos del Liceo de Hombres aproximadamente a las 12 de la noche; primero iba el auto de la directora, luego los alumnos y alumnas a pie, y cerrando iba nuestro furgón. Llegando a la calle de nuestro liceo, Calderón de la Barca, empezamos a avanzar coordinadamente, los vehículos iban a dejar a los alumnos y alumnas que llevaban y volvían a juntarse con el grupo que avanzaba a pie, consultando cómo iban y cuántos iban quedando.

Al llegar al Liceo, observamos que solo quedaba un alumno, el cual se encontraba en nuestro vehículo. En el frontis conversamos con la directora y le dijimos que no se preocupara, que se podía ir a su casa y que nosotros llevaríamos a este alumno a su hogar. Ida la directora, nos fuimos con el alumno, sabíamos que vivía en la población «La Confra» y, antes de entrar en esta, nos dijo que lo dejáramos ahí, que él entraba solo porque lo conocían, a lo cual mi esposa y yo le contestamos que el compromiso era dejarlo en su casa, ya que los apoderados confiaban en estos profesores y en lo prometido por ellos. Entramos a la población y llegamos a un sitio que parecía una plaza, aunque más precisamente era un sitio baldío con poca luz y esqueletos de árboles solicitando agua para sobrevivir. Llegamos a la casa del alumno, se bajó, fue a su casa y volvió rápidamente, en sus manos empuñaba un fierro, no pequeño; se dirigió a nosotros y nos dijo: «Profe, ¿por qué no se bajan?, mi mamá quiere conocerlos; no se preocupe por el furgón, yo lo cuido», y mostró un fierro que llevaba.

Nos bajamos, entramos a la casa, era una casa madera, las paredes estaban cubiertas de cartón para que no se escurrieran el viento y el frío; sobre los cartones de las paredes observamos fotos muy antiguas, la mesa cubierta con un mantel blanco, impecable. Apareció una

señora de edad que, dirigiéndose a mí, me dijo: «Quería conocerlo, profesor, mi hijo me ha hablado mucho de usted».

A la una de la noche nos retiramos de ese hogar y pienso que nunca he probado un café más delicioso y ni he saboreado mejor pan amasado con mantequilla que esa noche.

Lorena Rojo Libuy

*Profesora de Educación General Básica  
Escuela John Kennedy, Viña del Mar*

---

## ¿HACIA DÓNDE VA LA EDUCACIÓN?

**D**esde la distancia, con todo el tiempo transcurrido y con la experiencia que hoy enriquece mi quehacer, reescribo la historia original. Esta escuela se ubica en la parte alta de Viña del Mar, específicamente en el paradero 12 de Achupallas, y atiende a niños y niñas de edad preescolar (prekínder y kínder) hasta octavo año, que se caracterizan por tener un alto índice de vulnerabilidad. De regreso a la escuela luego de cinco días de licencia, me encuentro con un séptimo año disminuido, con poca concurrencia. Es lunes y en la clase, tercera y cuarta hora, pregunto «¿qué pasó?», y me cuentan con detalles lo sucedido. Les digo mi opinión y alguna que otra experiencia ocurrida, trato de provocar empatía, algunas alumnas y alumnos lo comprenden, otros se defienden, se disculpan, justifican, les digo que nunca se deben transgredir ciertos límites con otros u otras, que entiendo perfectamente las inquietudes y preguntas que puedan surgir a esta edad. Les hago un relato personal y trato de explicarles lo mal que me sentí con esto. Al llegar la hora de recreo me cita el director. En la reunión se encuentra el inspector, la jefa de unidad técnico-pedagógica y el director, quien me increpa por la situación, la quieren acallar para que no sea motivo de investigación

por parte de la Superintendencia de Educación. En una semana soy sacada de aula por intermedio de una orden escrita emanada del director. Toda esta situación provocó en mí una gran tristeza y preocupación, todo el esfuerzo invertido, el trabajo planificado y nuestro proyecto educativo institucional se desconoció absolutamente por parte de este nuevo director, siendo maltratada y tratada como una persona ajena a la escuela. Interpongo denuncia por menoscabo, maltrato, etcétera. Pasan una multa a la corporación educacional y, finalmente, me ubican en otro colegio, con más horas de contrato y más cerca de mi domicilio, por lo tanto, la figura de menoscabo no existiría. Sin embargo, aún no logro comprender, ni menos explicar a mis alumnos, este doble estándar con que se maneja este país. Toda esta situación provocó en mí una depresión profunda, me sentí derrotada y completamente sola, sin nadie a quién recurrir, largas horas en la espera de ser atendida para denunciar la situación, agotamiento y una gran decepción. Estoy actualmente desempeñando el cargo de coordinadora CRA (centro de recursos para el aprendizaje), en forma transitoria, hasta que me reubiquen en alguna otra escuela o simplemente me despidan.

Nancy Rojas Quinteros  
*Profesora de Educación General Básica*  
*Valparaíso*

---

## LOS NIÑOS VALEN

**P**or discrepancias con el nuevo director tengo que dejar la Escuela de Laguna Verde, y por intermedio del Colegio de Profesores me reubican en otra escuela de la Corporación Municipal, ubicada en el Barrio Puerto, subiendo por calle Clave. El sector es feo, al compararlo con la playa y el bosque que veía todas las mañanas en Laguna Verde. A pesar de ser muy temprano, hay borrachos en la calle, gente violenta, perros vagos y mucha basura; camino rápido para evitar tanto desencanto y hostilidad que se percibe en el aire. Entro a la escuela y me presento ante el director, me recibe cordialmente y subimos hasta el tercer piso, donde está la sala del curso que atenderé, un sexto año básico, con una matrícula de doce alumnos. Pienso en la cantidad de estudiantes y miro el tremendo edificio que me rodea, años atrás tenía más de mil alumnos y ahora bordea los ciento cincuenta. Cuando vamos por el pasillo escucho a mis espaldas que una alumna dice: «y esa maraca culiá, ¿quién es?»; el director hace como que no la escuchó. Entramos a la sala y detrás nuestro entra la alumna, después de la presentación del director me quedo con el curso y le pregunto a la alumna si sabe lo que significa la palabra «maraca», y le digo que yo solo seré su profesora. La niña,

avergonzada, me dice que no sabía su significado, pero que en su casa le decían así; le pido que lo busque en el diccionario. Ese primer recibimiento no fue menor. Al bajar al recreo noté que los alumnos no se llevaban bien, había peleas y malos tratos entre ellos. Cuando entré a la sala de profesores, los colegas casi no hablaban. Quería que terminara pronto mi jornada para irme a casa.

Por semanas estuve solo observando y pensando por qué sucedía esto. Sentí que a nadie le importaba lo que pasaba en la escuela, llegaba a casa a llorar, me sentía impotente y triste. Llegué a la conclusión que los colegas estaban cansados, solo querían irse, a su edad parecía ser lo justo, seguían asistiendo a trabajar, pero pensando que cada vez les quedaba menos tiempo para jubilar y dejar esa escuela en la que llevaban más de cuarenta años de ejercicio profesional. El director tenía un carácter afable y yo consideraba que le faltaba liderazgo, los apoderados no lo respetaban, lo insultaban muchas veces delante de los alumnos, porque la mayoría había estudiado ahí y lo conocían.

Estuve más de dos años trabajando para y por mis alumnos con los que creé grandes lazos afectivos. como dice El Principito, logré «domesticarlos», primero, hablándoles con honestidad, contándoles cómo me sentía cuando llegaba a la escuela. «Si el entorno es feo –les decía–, por lo menos acá adentro que sea grato y me sienta bien con ustedes». Poco a poco fui conociéndolos, me contaron del abandono y la falta de afecto en el que vivían, muchas veces lloré con ellos. Segundo, siendo consecuente con lo que decía y hacía; en un principio poniéndoles pequeñas metas y exigiéndoles que estudiaran porque esa era la única manera de salir de ese entorno. Cada día les repetía que su trabajo era «estudiar, estudiar, estudiar». Los sacaba de la Escuela cada vez que se presentaba una oportunidad, a pesar de los consejos de mis colegas: «Para qué los vas a sacar, vas a pasar vergüenza», me decían. Pero yo quería que vieran que afuera

había un mundo que descubrir. Y tercero, que fue lo que más me costó, que aprendieran a quererse y a tratarse con respeto. Todo el trabajo de conocernos y aceptarnos no podría decir cuánto impactó en su proceso de enseñanza aprendizaje, pero los chicos estudiaban y cumplían dentro de sus capacidades y posibilidades. Dos años y medio después regresé a la Escuela de Laguna Verde, antes de que terminara el año escolar. Lamenté dejarlos, pero me sentí orgullosa cuando me invitaron a su graduación y al finalizar les pregunté «¿se acuerdan de lo que les decía siempre?», y a coro me respondieron: «estudiar, estudiar, estudiar».

Si me preguntaran ahora qué faltaba en esa escuela, diría con seguridad: amor y compromiso con los niños que allí estaban.

Ricardo López Morales  
*Profesor de Filosofía*  
*Instituto de Educación de Adultos, Macul*

---

## UN RELATO, UN ENCUENTRO

Cuando me dediqué a buscar trabajo como profesor de filosofía en el año 1979, ya me había casado, y Samantha Catalina, nuestra primera hija con Montserrat, ya había nacido. Al darme cuenta de que en muchos colegios de esta asignatura se impartía en pocos cursos, con pocas horas de clases, tuve que peregrinar por Santiago hasta encontrar un horario que me permitiera cubrir gastos y necesidades. La verdad era que aquellos establecimientos en los que tuve la oportunidad de ingresar como docente en tercero y cuarto medio eran pocos. Esto hizo que tuviera que asumir dicha responsabilidad en varios colegios, particulares y subvencionados, para que la carga horaria fuera significativa y para propósitos de mantener a mi familia. Entre 1979 y 1985 no tuve la ocasión de participar en ningún liceo fiscal (habría tiempo para llorar después).

Como tenía que trabajar en tres o cuatro colegios, debía trasladarme de un lugar a otro, a veces caminando, otras en aquellas micros llenas, en las mañanas y en las tardes, pero me las arreglaba para llegar justo a tiempo (fueron años maravillosos de grandes meditaciones sobre mi condición de padre, proveedor, profesor y de cómo fui creciendo en mi esfuerzo por aplicar lo que como estudiante

universitario aprendí). Hacía clases de psicología y filosofía, en la mañana o en la tarde, y de ética profesional y relaciones humanas en la noche. En los colegios que trabajé durante los últimos 37 años, tales como el Colegio Profesor Guillermo González Heinrich, el Colegio Manuel Baquedano, el Colegio Ditzel, el Instituto Comercial Arturo Prat, el Colegio Superior Cambridge, el Liceo Carmela Carvajal de Prat, el Comercial Avenida Matta, y desde el año 2001 el Instituto de Educación de Adultos Idea, de Macul, desarrollé no solo clases de filosofía, también pude realizar distintas asignaturas que me propusieron y pude sacar adelante esos proyectos.

Con mis estudiantes y comunidad educativa mantuve entretenidas conversaciones para practicar las habilidades de escuchar sus demandas, como aplicar distintas formas de reconocer aquello que les parecía importante y enseñarles el valor de conocerse a sí mismos (y repetí esa estrategia en la mañana, en la tarde y en la noche). Sentía que el aprendizaje era enseñar ciertas cosas básicas para todos de la misma manera, fueran los chicos y chicas de la mañana o de la tarde, o los jóvenes y adultos de la noche.

Completando esta verdadera misión de búsqueda logré una oportunidad de trabajo en el Liceo Carmela Carvajal de Prat, de hermosa infraestructura en pleno Barrio Italia de Providencia, en las jornadas de mañana y noche, cuando existía la tercera jornada de formación de adultos. Allí conocí a educadores emblemáticos como Diamela Eltit, primera esposa de nuestro poeta Raúl Zurita. Más tarde conocería a Jorge Arrate, ex ministro de Minería del presidente Salvador Allende y candidato presidencial en 2009, con quien se casó en segundas nupcias.

Casi a fines de febrero del año 1985, mientras buscaba otro establecimiento educacional, y caminando por la calle Seminario, en el N° 81, observé que existía un colegio que me pareció una nueva

oportunidad. Ingresé y coordiné una entrevista para solicitar trabajo en mi especialidad, dejé mi currículum y luego de un tiempo fui llamado para un encuentro con el director, Claudio Latorre Ovalle, un hombre de unos 40 años, muy meticuloso, que escribía todo lo que conversábamos en sus esquelas blancas, que tenían el membrete con el logo del colegio. Serio y relajado, parecía interesado en mis comentarios.

Claro que esa entrevista era una verdadera ilusión, pensé. Al inicio de marzo de 1985 fui citado a una entrevista con el director, y desde 1985 al 2013 pertencí a la planta docente del Colegio Superior Cambridge, que mantengo en mi corazón con un cúmulo de hermosos recuerdos de aprendizaje y de renovadas esperanzas por mantener una actitud firme y decidida, por esa comunidad en la que crecí como profesor y persona. 33 años de educación permanente.

Creo que fue durante el año 1985 y mientras era profesor del Instituto Comercial Arturo Prat desde el año 1979, que fui invitado a participar en una reunión técnica en el Mineduc en la que se me motivó a asistir a un taller con el orientador y profesor de matemática y física Fernando Gutiérrez Muñoz, que se realizaría en el Colegio Francisco De Miranda en la comuna de Peñalolén. Colegio que a partir del año 1983 era uno de los pocos establecimientos educacionales con facultades de elaborar programas propios.

Comprendo ahora que el exilio, desde 1974 había sido un proceso de separación que rompió la dinámica familiar chilena. En ese período de mediados de los ochenta, el Colegio Francisco de Miranda era un establecimiento que emprendía una función de acogida a estos niños y jóvenes que volvían a Chile como retornados. Llegaban curiosos y desilusionados, pero encontraban voces que los apoyaban y alentaban a redefinir sus vidas, era ese espacio en realidad un colegio

atractivo y real que les daba una acogida sincera, era un mundo de nuevas posibilidades para vivir.

Cada experiencia que sostuve en esos años con el Orientador Fernando Gutiérrez marcó un sello en la dinámica de mi devenir como profesional de la educación. Supe que tenía que medir, evaluar y expresar de algún modo el impacto que las vivencias educativas provocaba en las decisiones de mis estudiantes, para definir una vocación o para mejorar su desempeño en la dinámica de sus aprendizajes. Aprendí de escalas, rúbricas, inventarios que se convierten en cuestionarios, test de habilidades específicas, cuestionarios para discernir factores de estudio, test para medir intereses, como el CIE, CIV, IFE, CIP, y muchas otras siglas asociadas a los instrumentos que don Fernando creaba.

Creo que debemos recordar que con 65 años en la docencia, nuestro Premio Nacional de Educación 2005, Fernando Gutiérrez Muñoz, estuvo convencido de que la obligación del profesor no es solo que el alumno aprenda. Orientador y profesor de matemáticas y física, Gutiérrez subrayó que la escuela debe enseñar «a ser ciudadano, a ser honesto, a ser democrático». ¿El método? «Conocer al niño, estimarlo, respetarlo». Murió el 19 de noviembre de 2013

Considero fundamental que un educador sea capaz de investigar en su ambiente educativo los factores que favorecen el aprendizaje de sus estudiantes. Y cuando eso ocurre, los equipos deben escuchar la demanda de sus estudiantes para forjar una comunidad para el aprendizaje, tarea que es prioritaria en el arte de educar en el vivir.

Rodrigo Carreño Catalán  
*Profesor de Historia y Geografía*  
*Santiago*

---

## SIXTO

**T**rabajaba en un liceo politécnico de la comuna de Maipú impartiendo ciencias sociales en diez de los trece primeros medios del establecimiento; en uno de ellos estaba Sixto Arce, un muchacho muy inquieto, alto, de buena facha y que lo distinguía porque siempre estaba con su camisa blanca impecable, como recién lavada y planchada, independientemente de la hora, siempre atento a ayudar a sus compañeros o colaborar en la clase, aunque no le iba muy bien con las notas, más bien se peleaba con ellas. Pero no cabe duda que también lo caracterizaba su sonrisa, que al verlo te contagiaba de buen ánimo y disposición para seguir, ni en los momentos más adversos dejaba de sonreír. Lo llevo grabado en mi memoria, aunque ya han pasado muchos años desde aquel 1995.

Pero Sixto tenía detractores. A medida que pasaban los días, adentrándonos en el primer semestre y en el frío invierno de ese año, las quejas comenzaron a nublar más aquellos días. Cuando tocaban para recreo y entraba a la sala de profesores aparecían los detractores de Sixto, los profesores que se quejaban permanentemente de él. Al comienzo los escuchaba, pero paulatinamente comencé solo a observarlos y escudriñar en ellos mientras iban de una queja en otra. Me

preguntaba si estábamos hablando de la misma persona, incluso más de alguna vez los interrogué para recibir siempre una confirmación. No eran todos los profesores los detractores de Sixto, no lo recuerdo, pero tengo la impresión que varios se quejaban y quizás contagiaban a los demás, no lo sé, pero paulatinamente los iba escuchando menos, aunque simulaba una escucha activa.

No podía seguir así, la situación se tornaba insostenible, pues al salir de la sala de profesores... ¿adivinen?, me encontraba con Sixto, como si una luz divina lo pusiera ahí iluminado por su camisa blanca. El demonio volvía a transformarse en ángel y luego de su sonrisa nos encaminábamos conversando animadamente a la sala, pero siempre esa conversación decía relación con lo que íbamos a realizar ese día, y el tema no lo colocaba yo, sino que él era el que se encargaba de hacerlo. ¿Acaso tenía interés? Pero en fin, no podía seguir así, tenía que hacer algo... En uno de esos días salí de la observación y les pregunté a los profesores si podía ingresar a sus clases en mis horas libres para apoyar a algunos de mis estudiantes. Sorpresa, me miraron con rostros desencajados, entre negativos y extrañados, y me di cuenta de que no podía insistir, que para ellos no estaba en lo posible, ¿qué podía hacer el profesor de historia en la clase de matemáticas o inglés?

Dejé de ir a la sala de profesores más que para dejar y retirar el leccionario; preferí salir y comenzar a conversar con administrativos, paradocentes y estudiantes para indagar acerca del comportamiento de Sixto en las otras clases. Me pude dar cuenta de que todos lo estimaban, que sentían afecto por él, destacando su ayuda permanente y su presentación personal; todos coincidieron que era un chico respetuoso y que acataba las normas. Fueron sus compañeros quienes dieron las primeras luces, pues Sixto era muy inquieto, se ponía de pie sin permiso para ayudar a un compañero o colaborar con el profesor; pero, además, lo preguntaba todo y su mano levantada competía con

su cuerpo fuera de su pupitre, pero no pude determinar cuál estaba en más oportunidades «parado».

Fue un primer semestre extraño, por decir lo menos, pues lo pasaba muy bien en clases, mientras entrar a la sala de profesores se había transformado en un desagrado. Dejé de permanecer en ella y me pude dar cuenta de que dejaban de hablar de Sixto, ya no tenían con quien quejarse, mientras que, entre idas y venidas por el leccionario, más la complicidad de Rosario (una paradocente que apoyaba a los estudiantes y siempre le encontraba una vuelta a cualquier problema), nos dimos cuenta de que otros demonios acompañaban a Sixto, no era el único. Siempre los profesores estaban hablando acerca de un estudiante, pero siempre lo hacían desde lo conductual, desde el orden, desde los ojos que miran la nuca, no desde la experiencia que habían compartido con ellos en el aula; los recreos eran como consejos disciplinarios chicos, un estado preparatorio de ánimos.

No sabía qué hacer, pero ya finalizando el semestre decidí acercarme a los estudiantes, porque el acercamiento con los profesores no fue bien recibido. Quizás no logré la claridad suficiente para que entendieran mi punto de vista con Sixto y los demás demonios, muchos de los cuales también eran mis estudiantes. De aquellos profesores que se acercaron recuerdo a Mirtha, que impartía Artes Visuales con productos súper significativos, considerando la precariedad de nuestras asignaturas en un liceo técnico. Ella hizo lo suyo desde su asignatura y fue un apoyo fundamental en el acercamiento a los estudiantes. Desde ahí nuestros recreos estaban en los patios del liceo. Aún recuerdo que mientras conversaba con algunos chiquillos otros jugaban baloncesto y se nos viene un balón encima, que me adelanto, lo atrapo en el aire y desde un extremo de la cancha, de espaldas, lanzo el balón y cae en forma perfecta en el aro. Recuerdo a los chicos palmoteando a este profesor, pero nunca más lo volví a intentar. De la

misma forma que jugábamos tenis de mesa y que se hacía habitual detenerse al final de la jornada mientras caminaba al estacionamiento. Diez, quince, veinte o quizás más minutos, no importaba el tiempo, esa energía permitía trabajar al día siguiente derribando las distancias, terminando con los abismos, ahí, cara a cara, palabra a palabra.

Terminaba el semestre y Sixto estaba abrumado, seguía sonriendo, pero sus ojos habían perdido ese brillo de felicidad. Llamé a sus padres, quienes llegaron al establecimiento un poco agobiados, porque ya lo habían visitado citados por otros profesores, pero conversamos de ellos, de su relación con Sixto y me contaron y contaron y entendí y entendí... los encontré una familia encantadora que sabía de las limitaciones de su hijo y de sus inquietudes, y que por lo mismo lo acogían dando respuesta a todas esas inquietudes, satisfaciendo sus curiosidades desde sus propias limitaciones, pero con un cariño inmenso y profundo. Su presentación personal era impecable y nunca dejaron de sonreír. Me despedí afirmando que no tenían que preocuparse, que todo iría bien.

Lo conversamos con Mirtha, quizás ni lo recuerde, pero llegué a la conclusión que lo mejor era conversar con Sixto, pero no desde la autoridad de un profesor, sino que más bien desde lo que veníamos haciendo en clase, de esa acción dialogante, eminentemente empática y centrada en el estudiante. Me costó convencerlo de que el cambio y comprensión tenía que venir desde él, sin perder su identidad, y que iniciaríamos ese cambio con un levantar menos la mano para preguntar, que se pusiera una mordaza, que se mordiera la lengua, que escondiera su curiosidad, en todas las asignaturas menos la de Ciencias Sociales y la de Artes Visuales. Esa primera etapa costó; la segunda, no menor, que dejara de ofrecerse para colaborar con el profesor, que no fuera más a buscar tiza o un borrador, podían tomarlo

como un querer salir permanentemente de la sala (así me lo dijeron en la sala de profesores).

Con estas acciones muy concretas el demonio abandonó el infierno, o por lo menos quedó en las puertas, pero por fuera. Así terminamos el año y con un abrazo nos despedimos, al igual que con sus compañeros y compañeras, pues en segundo medio cambiaban a la jornada de la mañana y cambiaban también a sus profesores.

Años después, al ingresar con mis hijos a una tienda de zapatos en un centro comercial de Santiago, aparece de pronto Sixto, él me reconoció primero. Al salir de entre las personas de la tienda, apareció nuevamente con su porte elegante y su flamante camisa blanca, impecable como siempre. No fueron necesarias muchas palabras, solo un abrazo estrecho, un poco de emoción y empatía... curiosamente el diálogo no era a través de la expresión oral. Era el jefe de tienda, por lo que está demás señalar que nos atendieron mejor de lo que ya lo hacían, se notaba la impronta de Sixto en el ambiente. Nunca supe cómo le había ido en la escuela, pero no me cupo duda alguna de que Sixto era una buena persona.

Verónica Lizana Muñoz  
Profesora de Educación Diferencial  
Santiago

---

## EVENTOS CRÍTICOS EN LA EXPERIENCIA PROFESIONAL DOCENTE

*“En aquel momento, vuelto a la condición humana, el anciano tuvo un supremo instante de lucidez... Ahora comprendía, que el ser humano nunca sabe para quién padece y espera. Padece, espera y trabaja para gentes que nunca conocerá, y que a su vez padecerán, esperarán y trabajarán para otros que tampoco serán felices, pues el individuo siempre ansía una felicidad situada más allá de la porción que le es otorgada. Pero la grandeza del ser humano está precisamente en querer mejorar lo que es. En imponerse Tareas... En el Reino de los Cielos no hay grandeza que conquistar, puesto que allá todo es jerarquía establecida, incógnita despejada, existir sin término, imposibilidad de sacrificio, reposo y deleite... Por ello, agobiado de penas y Tareas, hermoso dentro de su miseria, capaz de amar en medio de las plagas, el ser humano sólo puede hallar su grandeza, su máxima medida en el Reino de este Mundo”.*

Alejo Carpentier, 1979.

**C**omo estudiante de Educación Diferencial en una universidad chilena estatal, había realizado distintas prácticas iniciales e intermedias en mi trayectoria formativa. Ya sea en hogares de menores, aulas hospitalarias, escuelas especiales, establecimientos educacionales regulares, etcétera Pero la práctica profesional en un centro comunitario ubicado en los límites de las comunas de La

Florida, La Granja y Puente Alto, con madres y padres «analfabetos funcionales», me dejó sin aliento desde un comienzo...

En la primera sesión de trabajo, luego de «escuchar» las expectativas, necesidades e intereses del grupo-curso, decidimos proponerles un proyecto de carácter cooperativo y progresivo, cuyas etapas se implementarían holísticamente desde la interrogación y producción de textos reales y concretos. Por lo que impartimos «una clase magistral» sobre la macro y micro estructura de una receta de cocina. Es decir, les explicamos detalladamente cuál era la función social de este texto; cómo estaba conformada su silueta; cuáles eran sus partes y elementos constitutivos; cómo se diseñaba una primera y segunda escritura; cuáles eran los procesos de aprendizaje asociados a esta producción; cómo iban a desplegar sus competencias lingüísticas y comunicativas mediante dichas actividades... O sea, les dimos cientos de razones, a fin de convencerlos/as de porqué era necesario aprender a leer y escribir con textos auténticos...

Mientras, el grupo nos escuchaba en silencio y atendía a nuestras solicitudes e instrucciones con rostros impávidos. Nosotras seguíamos insistiendo en las fortalezas de nuestra estrategia metodológica, en las bondades de nuestros recursos didácticos, los que presentábamos con efectos especiales y palabras rimbombantes, haciendo aparecer por arte de magia recetas, papelógrafos, cintas adhesivas, plumones de colores...

Después de vanagloriarnos como las mejores profesoras de Chile, el grupo nos informó que no había entendido ni media palabra de lo que habíamos explicado... que nuestra forma de hablar era ajena, extraña e incomprensible para ellos y ellas... que las tareas se veían demasiado complicadas para ejecutarlas en el corto plazo... y que en definitiva no estaban para perder el tiempo cocinando, si el propósito

de la clase era aprender a leer y escribir de inmediato y ojalá con los métodos tradicionales.

Estas opiniones nos cayeron como un balde de agua fría, dado que había una zanja invisible y difícil de soslayar entre sus expectativas académicas y nuestros prejuicios. Si bien comprendíamos que los métodos silábico-alfabéticos privilegiaban la repetición de sílabas o la memorización de palabras descontextualizadas, en desmedro de la construcción de sentidos y significados en situaciones reales de enunciación. Debíamos «hacernos cargo» de los requerimientos y exigencias del grupo-curso, pero cómo abordarlos sin traicionar las propias convicciones... cómo implementarlos si durante la carrera «aprendimos a despreciar» la enseñanza centrada en el/la docente y los métodos tradicionales...

¡Fue un desastre! Íbamos a reprobar la práctica profesional porque como futuras profesoras éramos incapaces de concitar interés hacia nuestras finalidades pedagógicas, metodológicas y didácticas... O sea, después de cinco años de estudios universitarios, no sabíamos cómo expresar nuestras ideas de modo sencillo y cercano, ni sabíamos cómo motivar a nuestros/as estudiantes ante un nuevo desafío académico.

Se nos vino el mundo encima, ya que el colmo de una educadora diferencial es que los/las estudiantes no entiendan lo que diga y que más encima, la rechacen el primer día de clases. Esta experiencia nos hizo caer desde «la arrogante realidad universitaria» a la cruda y áspera realidad sociocultural... una vivencia que nos hizo estrellarnos contra los muros y diques de la vida cotidiana, cuyos ladrillos infranqueables evidenciaban la segregación residencial y lingüística entre nuestras comunidades educativas, las que van moldeando nuestros horizontes de sentido, visiones de mundo y proyectos de futuro a partir de ciertas expectativas, necesidades e intereses colectivos e individuales. Desde donde se legitiman «las buenas razones»

de cada perspectiva o se justifican las diferencias con otras maneras de pensar.

Quizás nos quedamos sin aliento porque percibíamos vagamente un «tejado de vidrio» en la avalancha de críticas... como si hubiese un acuerdo tácito de no traspasar las barreras impuestas por el mundo adulto, ni de proyectar nuestro quehacer profesional más allá de «sus cúpulas invisibles».

Así que comenzamos todo de nuevo. Si bien estuvimos una semana completa planificando los pasos a seguir, nuestra voluntad se debatía entre la frustración de un nuevo fracaso y el deseo de salir adelante a pesar de las adversidades. O sea, nos dimos a la tarea de hablar-menos y escuchar-más a nuestros/as estudiantes durante los próximos encuentros... nos dedicaríamos a observar cómo vivían, hablaban e interactuaban habitualmente... y los acompañaríamos cuando desayunaran o almorzaran en el comedor abierto o cuando estuvieran conversando o divirtiéndose en los patios del centro comunitario. De este modo, nosotras veríamos el mundo tal como ellos y ellas lo vivenciaban... y el grupo-curso se acostumbraría a nuestra presencia y forma de hablar, aunque ocurriese cualquier evento o suceso crítico.

Así fue como descubrimos que muchas familias vivían en situación de extrema pobreza, donde escaseaban los alimentos básicos para subsistir y las casas no tenían agua potable, electricidad o vidrios en las ventanas para protegerse del viento invernal, el que hacía rebotar restos de plásticos y cartones cuando se colaba por las grietas de sus viviendas sociales. De manera que nuestras madres y padres vivían en condiciones de hacinamiento y precariedad, debiendo lidiar con hijos/as drogadictos/as y parientes desempleados. Quienes deambulaban por los vertederos clandestinos u oficiales de tres comunas

fronterizas, a fin de esconder su dependencia y abandono en los sitios eriazos o «peladeros de la marginalidad».

A pesar de tales condiciones, nuestros/as estudiantes se reían de las cosas sencillas de la vida cotidiana o trataban de salir adelante ocupando los medios que estaban a su alcance. Tenían plena conciencia tanto del sentido de urgencia y finitud de todo aprendizaje, como de las posibilidades que brinda la lectura-escritura ante «las estafas y engaños de los poderosos». Además, ellos y ellas sabían «leer» las señaléticas de las calles, los letreros de los microbuses, las ofertas de los almacenes, los nombres y apellidos de sus hijos/as, los mensajes de los afiches publicitarios, los títulos de las comedias, las etiquetas de los productos alimenticios, etcétera De forma que nosotras aprendimos a ocupar todos estos recursos para combatir las ansiedades provocadas durante los años de escolaridad y para enfrentar los miedos asociados a los castigos infringidos en las escuelas o a su consigna «la letra con sangre entra».

Por tales razones, con el grupo-curso acordamos «letrar nuestro entorno», es decir, escribimos en conjunto «nuestras reglas de convivencia» en el comedor, «nuestras normas de seguridad» en los patios y «nuestras formas de trabajo» en la sala de clases. Las que consistían en «nuestros compromisos como profesoras y como estudiantes», «aquellas palabras que nos caracterizaban e identificaban», «nuestras recetas de cocina», «nuestro panel de etiquetas publicitarias», entre otras. Estas producciones eran leídas y complejizadas diariamente, las que mezclábamos con textos escogidos genuinamente por cada persona. Por lo que narramos historias personales, compartimos relatos sobre el barrio, escribimos cartas a las autoridades comunales, etcétera De modo que ocupamos cada situación para desplegar nuestras competencias lingüísticas y comunicativas, donde las conversaciones o actividades finalizaban cuando lográbamos la comprensión mutua.

Esta experiencia me hace recordar las palabras de Paulo Freire acerca del acto de estudiar: «Una tarea de sujetos, no de objetos». Quienes construimos una voz protagónica cuando comprendemos la composición histórica de los textos, la significación profunda de su trama argumental y la visión ideológica de sus autores/as. Por ello, nuestra labor docente debe multiplicar las formas de (re)inventar, (re)crear, (re)leer y (re)escribir una narración, ya sea para adentrarse al mundo simbólico de la existencia o al mundo real de los hechos. Tales labores suponen altos niveles de humildad para «empatizar» con las dificultades e inconvenientes de los/las futuros/as lectores/as y escritores/as, cuyas competencias no pueden medirse por el número de páginas recorridas en una noche, ni por la cantidad de libros revisados en un semestre. Sino que estas alcanzan su máxima expresión cuando los/las sujetos «leemos y escribimos» sobre las condiciones de producción de un texto, cuyos «sentidos culturales» y «significados literales» siempre tendrán el poder de reproducir, problematizar o transformar el contexto que nos ha tocado vivir.

Por ello, la cita introductoria refleja con meridiana claridad mis propósitos como profesora, cuyos «instantes de lucidez» procuran comprender por qué los seres humanos «padecemos, esperamos y trabajamos» para personas que nunca conoceremos. Quienes «a su vez, padecerán, esperarán y trabajarán para otros/as que tampoco serán felices», porque buscamos una felicidad que está más allá de nuestro alcance, aunque vivamos en un mundo inacabado que ajusta arbitrariamente nuestros ideales de realización a la medida de sus posibilidades. Nos imponemos desafíos con el anhelo de resguardar los principios de la humanidad... construimos proyectos de futuro con la esperanza de contribuir a las próximas generaciones... o nos sobrecargamos de tareas con la ilusión de mejorar nuestras condiciones de vida. Es así como nuestras experiencias profesionales se debaten

entre el sacrificio, el reposo y el deleite, puesto que mientras conquistamos áreas desconocidas, problematizamos las jerarquías impuestas o despejamos ciertas incógnitas... incesantemente buscamos alcanzar «nuestra máxima medida». Donde «la grandeza humana», –agobiada de tristezas, hermosa dentro de su miseria, capaz de amar en medio de las plagas–, proyecta «lo que puede y debe llegar a ser» en el Reino de este Mundo.

César Peña Sandoval

*Profesor de Filosofía*

*Valparaíso*

---

## FILOSOFÍA PARA LA VIDA

**Y**o era un profesor principiante que venía de trabajar por un corto tiempo en un pequeño colegio particular pagado en Las Condes, Santiago. Una amiga de la universidad me había recomendado para tomar su lugar y enseñar unas pocas horas de Filosofía a la semana. En efecto, esta disciplina es marginal en el curriculum escolar por lo que necesitas trabajar en un colegio relativamente grande para tener una cantidad de horas significativas, repartidas entre tercero y cuarto medio. Ese trabajo en Las Condes duró solo un año. Tal como tuvo que hacer mi amiga, busqué otro horizonte para gozar de cierta estabilidad laboral. Imprimí y envié muchos *curriculum vitae* a fines del 2005. Al año siguiente estaba trabajando en un colegio particular subvencionado de Puente Alto, con 35 horas a la semana y en un contexto escolar muy distinto. Era un gran cambio, un gran desafío para un profesor principiante. Por una parte, y dada la segregación socioeconómica del gran Santiago, dejaba un colegio que atiende a familias de altos ingresos para incorporarme a un contexto de estrato medio-bajo, con las diferencias de expectativas y de capital cultural que ello implica. Por otra, el

nuevo colegio significaba un aumento sustantivo de carga laboral y responsabilidades.

Es en este nuevo colegio donde viví plenamente la experiencia de ser profesor y donde transcurre la historia en torno a la que gira mi relato. El colegio era mixto y tenía cuatro terceros y tres cuartos medios. Tuve que hacerme cargo de todas las opciones que el currículo demanda a un profesor de Filosofía (y Psicología en tercero) incluyendo los electivos de Argumentación y Problemas del Conocimiento. La carga de trabajo era mucho mayor a lo que estaba acostumbrado.

A la dificultad que supone la marginalidad curricular de la asignatura, se suma que los estudiantes la sienten lejana no solo por su ausencia en los cursos anteriores, sino también por los temas que debe tratar. A pesar de ello, creo que pude establecer un buen clima de trabajo con la mayoría de los cursos. Salvo por escasas excepciones, no tenía muchos estudiantes conflictivos que «boicotearan» la clase. Hasta donde recuerdo, creo que el desinterés por los temas y diálogos filosóficos de parte de algunos estudiantes era una dificultad mayor que su comportamiento en la sala de clases.

Uno de esos estudiantes «lejanos», faltos de interés y que hasta solían mostrar desprecio por mi trabajo, era Jorge. Aunque no puedo recordar tantos episodios con detalle, tengo clara memoria de su rechazo. No puedo afirmar con seguridad si el rechazo era a la asignatura, a mi estilo de enseñanza, a mi personalidad o a la combinación de todo ello. Lo observable era que no hacía las actividades propuestas, no leía los textos, etcétera, y eso provocaba su peligrosamente «bajo rendimiento» en Filosofía. Al tener siete cursos (más dos secciones de electivos humanistas) con alrededor de 40 alumnos cada uno, me era muy difícil dedicar tiempo personalizado, por lo que los alumnos como Jorge simplemente permanecían en su desinterés y con bajas notas. Él era especialmente reacio y yo me daba cuenta de que si se

esforzaba un poco podía ser un aporte a la clase, pero –como otros chicos– prefería no trabajar. Tenía otras prioridades, como sus amigos, la polola y los deportes. En el fondo uno lo entiende, se resigna y también toma una opción: no desgastarse demás en un contexto que, como para la gran mayoría de los profesores, se caracteriza por el agobio laboral.

Pasó el tiempo. Jorge disfrutaba de su vida en el colegio, de los deportes y de su pololeo con Natalia, la presidenta del centro de alumnos. Ella era muy activa, le gustaba cantar y tenía muy buenos logros en todas las asignaturas. Se les podía ver siempre juntos en los recreos y otras instancias. La recuerdo con especial aprecio por su simpatía, entusiasmo y porque compartimos el amor por la música, ensayando canciones y participando junto a otros estudiantes en el festival del colegio. Lamentablemente, al llegar el fin de año académico la empatía se volvió casi odio hacia mí. Esto me impactó, naturalmente, pues mantener buenas relaciones con los alumnos ha sido siempre clave en mi estilo de «ser» docente. Afortunadamente, al final de toda esta historia, recuperé el contacto y el buen trato con Natalia, quien decidió estudiar pedagogía y ahora es profesora de educación básica.

Volviendo a mi relato, hacia fines del año escolar 2006 Jorge estaba repitiendo, pues tenía tres asignaturas «en rojo», entre ellas, Filosofía. Yo me enteré porque Natalia me contó la situación, pidiéndome un gran favor que recuerdo casi textual: «Profe, por favor, dele una oportunidad a Jorge porque si sube la nota en Filosofía, el profesor de Matemática también le puede ayudar y así puede pasar de curso». Comprensible la preocupación de la polola que quiere egresar junto a quien quiere. Luego de dudarlo un momento, accedí y le dije a Natalia que Jorge debía prepararse para examinarlo oralmente antes de registrar los promedios finales. La idea era que, si demostraba esfuerzo, aunque fuera en la desesperación, yo tomaría en cuenta la

interrogación como nota oficial. Mi expectativa era que Jorge aprovechara la oportunidad y me demostrara que era capaz, además de que valorara mi gesto.

Por cierto, recuerdo que no me incomodó que mi «ayuda» fuera para Jorge solo un medio para tener acceso al profesor de Matemática. Pero, como ya he mencionado, no es novedad que Filosofía sea menos considerada y que Matemática tenga prioridad. También recuerdo haber comentado el caso en la sala de profesores. Mientras unos pocos colegas –los más cercanos– comprendían y apoyaban mi gesto con Jorge, otros –los más antiguos y curtidos en el colegio– señalaban claramente que, en mi lugar, no lo harían. Frases cercanas a las textuales que escuché son: «hay alumnos que no se lo merecen», «se farrean todo el año, no respetan el trabajo del profesor, y luego ruegan por ayuda». Este sería el caso de Jorge.

Llegó el día y la hora acordados. Justo antes de cerrar el año, yo esperaba a Jorge en la sala donde teníamos el electivo y él llegó un tanto nervioso. Aunque aún dudoso de la oportunidad que le estaba dando, yo tenía la esperanza de que Jorge revirtiera su suerte. Luego de recordarle en qué consistía el trato, le hice una pregunta general para que me contara cómo se había preparado para esta instancia. Después de un silencio, le reformulé la pregunta. Más silencio y un rostro incómodo en Jorge. Cuando finalmente abrió la boca, fue para decir algo así como: «Profe, no sé... lo que pasa es que yo necesito que me arregle la nota para pasar de curso». Le contesté que si me contaba lo que había aprendido, si me demostrara que había hecho el esfuerzo y lo hacíamos de manera conversada, yo no tenía problema en poner una nota que le ayudara. La situación se hace tensa. Jorge me mira y confiesa: «Profe... si yo no sé, no estudié... yo necesito que me ponga el 7 para después ir a hablar con el profe de Matemática». Creo que respiré profundo, seguramente puse una cara de desagrado y

decepción, junto con la rabia que muchas veces contengo en situaciones conflictivas, pues prefiero no reaccionar impulsivamente. Recuerdo que lo miré seriamente y le dije: «Yo te di la oportunidad y la desaprovechaste. Lo siento, pero no te voy a regalar la nota. Si era eso lo que esperabas, te equivocaste». En el fondo, rápidamente pensé que esta era una oportunidad para –como dice el dicho– ponerse colorado una vez y no rosado muchas veces. También era la oportunidad para él de aprender la lección para el resto de la vida. Como profesor de filosofía estaba decidiendo que mi mejor enseñanza, la filosofía de vida que Jorge aprendería, era que sin esfuerzo no hay logros, que los éxitos no se regalan, que se ganan.

Lo que vino después es, a mi juicio, la parte más importante del relato, porque sucedió algo que, en el fono, no me esperaba. Días después, me encontré a Jorge en la calle, camino al colegio. Seguramente él todavía hacía trámites administrativos y/o se reuniría con Natalia. Lo concreto es que me lo encontré en la calle, yo esperando indiferencia y hasta algún gesto desagradable. Pero no fue así. Jorge me saludó con respeto y se dio el tiempo de agradecerme. Quedé sorprendido y agradado. Me dijo que entendía mi decisión y que asumía que era su culpa lo que le había pasado. Con seguridad, la sensación de alivio (en oposición a la posible culpa) y la satisfacción de haber hecho lo correcto me acompañaron todo el viaje de regreso a casa y las revivo hoy.

Pero el capítulo final no es ese. Al año siguiente, cuando ni Jorge ni Natalia estaban en el colegio, en medio de una actividad cultural, apareció Jorge junto a otro ex alumno, vestido de cadete de la marina. Ambos, muy correctos, saludando muy respetuosamente, lejos de la imagen adolescente e irreverente que yo recordaba en ellos. Jorge me sorprendió muy gratamente y, sin necesidad de decir nada más, me demostró que era capaz de ser disciplinado, que era capaz de logros

importantes. Nadie podría discutir que ser admitido en la marina implica alta exigencia.

Aunque esta no es una historia estrictamente relacionada a la enseñanza de contenidos filosóficos, lo que encierra es un aprendizaje para la vida, tanto para Jorge como para mí. Hasta el estudiante más reacio y desinteresado encierra un potencial incalculable. Quiero creer que el episodio que ambos protagonizamos nos ayudó a comprender nuestros aciertos y errores. No sé cuánto influyó mi decisión de reprobalo en las decisiones que luego él tomó, pero también quiero creer que contribuí, que lo eduqué en la importancia del esfuerzo y el mérito, que mi filosofía de vida aportó a la suya. ¿Qué mares estará navegando?

Flor Varela Navarrete

*Profesora de Lenguaje y Comunicación  
Colegio República de Colombia, Viña del Mar*

---

## SALIENDO DEL CASCARÓN

Llevaba cinco años ejerciendo en una escuela básica y por fin se me daba la oportunidad de ejercer en un colegio que tenía enseñanza media. Yo sabía que para eso me había formado, pero cuando se produjo el cambio me sentía con mucho temor. Mi escuela básica era una comunidad pequeña de doce profesores, donde me cobijaron como una verdadera familia. De cariño me llamaban «la especialista», como una forma de hacer ver que era una infiltrada.

Durante esos años aprendí mucho; la verdad, siempre he sentido que soy una simbiosis entre profesor de básica y media. De mi paso por esa escuela me quedó el amor por las rutinas pedagógicas, la estructuración, el orden, la importancia de comprender la problemática social antes de empezar a enseñar. Como profesora de media, manejaba mis contenidos y la metodología de mi asignatura, pero desconocía que ser profesora es mucho más.

Cuando llegué al colegio nuevo, todo era distinto, había más de sesenta profesores, era un colegio municipal de nivel socioeconómico bajo, conformado solo con alumnas de prekindergarten a cuarto medio. En medio de ese universo yo me perdía. Nadie me tomaba mucho en

cuenta. Incluso me advirtieron que los profesores nuevos duraban poco, debido a las características de las alumnas.

Mi primera clase fue con un tercero, al entrar a la sala las alumnas me miraban con recelo. Antes de que me presentara, me dijeron que ellas no me querían como profesora, que desde primero medio habían tenido clases con el profesor Serey. Yo me sentí mal ante tan rotundo rechazo, cuando pude articular palabras les dije: «yo no tengo injerencia en esa decisión, simplemente este año al profesor Serey le ha correspondido impartir clases en otros cursos». Cuando el ambiente se calmó, les propuse que nos diéramos la oportunidad de conocernos.

Al principio fue difícil, cada vez que hacía algo, sonaba una vocecita que decía: «esto no lo hacía el profesor Serey», «así no lo hacía el profesor Serey». Para mí, llegar al curso era una tortura, hasta que decidí arriesgarme y mostrarles a las alumnas mi propio sello. Cambié el plan lector, centrándome en textos literarios cuyo personaje principal fuera femenino, para hacer las lecturas más significativas para este curso conformado en su totalidad por mujeres. Consideré necesario ese cambio porque las alumnas no leían novelas, porque decían que eran aburridas y no entendían, por eso solo leían cuentos. Comencé leyendo capítulos con ellas en la sala de clases, apoyándonos en un diccionario, comentando lo leído. También vimos partes de películas que estaban basadas en los libros. Así, de a poco comenzaron a leer, al principio se evaluaban capítulos de la novela, hasta llegar a evaluar toda la novela. La forma de evaluar generalmente no eran pruebas, sino ensayos, informes que se discutían en grupo.

Las clases las hice más participativas, haciendo debates, foros, juicios a personajes etcétera, con la finalidad que la unidad de la argumentación fuera vivenciada por las estudiantes. Cuando sentí que realmente me habían asumido como su profesora, fue a final

de año, cuando me preguntaron si tomaría el curso el próximo año, porque les gustaban mis clases. Yo les dije que no sabía, pero que por favor, si no era yo, trataran de conocer primero al profesor antes de rechazarlo; se rieron y dijeron que así lo harían. Gracias al diálogo y la tolerancia logramos conocernos, aceptarnos y trabajar juntas. Esta experiencia me ha permitido darme cuenta de que no importa cuán diversos sean los grupos, todos quieren ser tomados en cuenta. Tal vez si yo no hubiera pasado por esa escuelita básica no hubiera sabido interpretar las necesidades de atención y dedicación que presentaba ese curso. Ellas querían al profesor Serey porque creían que solo él podía satisfacer sus necesidades, por eso temían perderlo. En el fondo, su rechazo hacia mí era una forma de manifestar su miedo.

Myriam Leiva Muñoz  
*Profesora de Educación Diferencial*  
*Escuela Valentín Letelier, Villarrica*

---

## LA HUMILDAD DE UN GRAN PROFESOR

**M**i primera experiencia en el trabajo de atención a niños con necesidades educativas especiales en un proyecto de integración fue y ha sido la que me ha enseñado que las personas adquieren valor cuando su principal fortaleza es la humildad. Recuerdo muy bien cuando llegué a esa escuela rural, fui a presentarme al encargado del establecimiento, estaba sentado escribiendo en su escritorio cuando me anunciaron. Salió, y aún recuerdo su expresión y hasta sus gestos de humildad, me recibió y me hizo sentir como lo mejor que había llegado a su escuela. A poco andar me relató lo difícil que fue para él encontrar una educadora diferencial, me contó sus sueños como profesor de aquella escuela, y justamente coincidieron con muchos de los míos. Poco a poco me ayudó a empoderarme del rol que me tocaba desempeñar en ese momento, y con mucha humildad me hacía preguntas y escuchaba mis sugerencias en relación a las prácticas pedagógicas. Pude de verdad realizar un trabajo de colaboración, pues coordinábamos todo nuestro quehacer educativo en beneficio de los estudiantes.

Recuerdo una clase en donde nuestro objetivo era que los estudiantes representaran fracciones propias e impropias. Él, con su

paciencia e imaginación, explicó a los estudiantes lo que era una fracción y cómo representarlas utilizando algunas estrategias que juntos habíamos planificado, pero los niños no entendían. Buscó otra estrategia durante la misma clase, pero tampoco se lograba el objetivo. Luego me solicitó a mí que interviniera. Lo hice, pero tampoco los niños lograron entender. Estuvimos toda la clase empeñados en lograr que ellos representaran una fracción. Cuando me di cuenta, no se sabía quién era el profesor de educación básica y quién el profesor de educación diferencial. Finalmente, los dos nos llevamos la tarea para la casa, de buscar otras estrategias que pudieran servirnos para enseñar a representar fracciones a estos estudiantes. Esta experiencia fue importante para mí, pues me di cuenta de su sencillez y humildad, porque él reconoció que no supo cómo enseñar a los alumnos en ese momento, y ahí me dijo «no importa que no hayamos logrado el objetivo de la clase, lo importante es reconocer que nosotros como profesores también necesitamos aprender más, que no todo lo sabemos, además esto nos ayuda a comprender mejor los procesos por los cuales pasan nuestros estudiantes». Realmente estaba frente a un gran profesional y persona, sin complejos de superioridad, a pesar de lo mucho que sabía.

Transcurrido casi un año de mi llegada a la escuela, se conocieron los resultados de la última evaluación docente, que supe por los apoderados que una vez más el profesor obtenía el resultado de «destacado». Ahí con mucho asombro comprendí que todo el tiempo había estado trabajando codo a codo con quien había sido nombrado y reconocido como «maestro de maestros». Aparte de sus conocimientos, lo que más rescato de él como persona y profesional, hasta el día de hoy, es su humildad y la habilidad de transmitir sus valores, y la confianza que tiene en aquellos que le escuchan. Son cualidades que han permitido que en la escuela exista un clima de confianza,

aceptación y pertenencia, y que muchos de sus estudiantes se sientan motivados no tan solo a ser buenos estudiantes, sino que también a ser mejores personas. Me siento privilegiada por haber conocido a este gran maestro, que ha sido un modelo a seguir en mi vida profesional.

Pasados los años, siendo mi fuente laboral otro establecimiento, asistí a un seminario, y estando allí, cuál fue mi sorpresa, estaba ese gran maestro exponiendo su experiencia pedagógica, Don Eligio Salamanca Navarrete. Cuando en su exposición tanto visual como hablada él me mencionó como parte de su experiencia profesional y el aporte que entregué en ese establecimiento, nuevamente fui testigo de su saber y humildad, y en vez de sentirme orgullosa, solo pude reconocer que estaba frente a una gran persona y profesor, y que debía ser humilde como él.

Actualmente se encuentra nominado al Global Teacher Prize en Chile, el «Nobel» de la educación. Creo sinceramente que se lo merece.

Sara Villalobos Marín

*Profesora de Educación Diferencial*

*Escuela Gran Bretaña, Valparaíso*

---

## EMOCIÓN Y ALEGRÍA

**Y**o pertenezco a una escuela de educación especial, y digo que pertenezco porque la amo y me encanta trabajar ahí, disfruto ejercer mi vocación en un lugar de mucha labor colaborativa. La Escuela Gran Bretaña atiende a niños con déficit intelectual, retos múltiples y autistas. Todas las personas que trabajan ahí tienen un carisma diferente, y la labor siempre está destinada a un bien común: los niños o los educandos. Recuerdo, por ejemplo, que estaba en el patio, ya formándonos después del primer recreo, cuando una colega que atiende un curso de prebásica de retos múltiples solicita nuestra atención y nos muestra el trabajo de mucho esfuerzo de un niño, Felipe, quien se levanta de su silla de ruedas, se apoya en unos bastones, un «burrito», y logra desplazarse solo por el patio. Esta emoción provocó en forma instintiva los aplausos, vitoreos, lágrimas y sonrisas de toda la comunidad. A mí en especial me inundó un sentimiento de emoción tan grande porque recordé a Felipe en su primer día de clases, con tan solo dos años de edad, y lo mucho que lloró al ver alejarse a su mamá, quedándose solo conmigo, una persona extraña, grande y de ceño fruncido, pero me miró con sus ojos atestados de lágrimas, lo miré con ternura, lo levanté de su silla, lo

acurruqué para consolarlo, besé sus manos, le canté y lo hice reír; sin darme cuenta él ya me abrazaba y me besaba también. Fui su primera profesora, pero ahora ya con siete años y al ver su carita de orgullo ante tan gran logro, me di cuenta de todo el trabajo realizado, desde el que despejó el patio o la sala donde él estaba para poder pararse y desplazarse, de la kinesióloga, de la asistente de la educación, y de todos los profesores que tuvimos la oportunidad de trabajar con él. Me di cuenta de que todos éramos parte de él y que cada uno de nosotros fuimos un granito de arena.

Carlos Chandía Silva

*Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica  
Macul*

---

## UNA EXPERIENCIA INGRATA

**E**n 1974, después de ser exonerado del Instituto Pedagógico por las nuevas autoridades militares y haber estado detenido por 8 días en Londres 38, empecé a trabajar como docente de mi especialidad en un liceo de Ñuñoa, del cual me exoneraron en enero de 1982 al negarme a traspasarme a un AFP. En marzo de ese año inicié mis servicios profesionales en un colegio particular pagado de Providencia, para luego –y en forma paralela– incorporarme como contratado, y más tarde titular, en un liceo de niñas de esa misma comuna, complementando mis horarios.

Empecé en este liceo con 15 horas y me mantuve con esa carga horaria hasta mi retiro en febrero de 2008, con asignación de cursos de séptimo y octavo básico en la jornada de la tarde. Al terminarse esta jornada, pasé a desempeñarme en cursos de educación media en las mañanas con asignaturas de mi especialidad, continuando con mi jefatura de curso.

El establecimiento en comento tenía una muy buena infraestructura de salas, laboratorios, biblioteca, imprenta, casino, e incluso se mantenían materiales aportados años atrás por la Alianza para el Progreso, que eran bastante didácticos. En la medida que

se incorporaban nuevas tecnologías de aprendizaje, se capacitaba al personal y docentes para ser utilizados en las clases. El cuerpo docente estaba compuesto por todas las especialidades y con mucho perfeccionamiento y estudios para brindar la educación requerida por sus apoderados y alumnas.

Tanto así, que para el ingreso anual se efectuaba una selección por notas anteriores y la aplicación de pruebas de ingreso, ya que generalmente se triplicaban las postulantes para los cupos disponibles. Al terminarse los séptimos y octavos básicos –que después se repusieron– a las alumnas seleccionadas para primero medio se les efectuaba un periodo de nivelación en Matemáticas y Lenguaje durante dos semanas en el mes de enero, para así mejorar su desarrollo académico ante las exigencias del liceo.

Contaba con un reglamento interno de convivencia y evaluación que incluso permitía la salida, voluntaria u obligada, de las alumnas. Ellas, en un porcentaje de casi el 80% no vivían en esa comuna y llegaban a estudiar por medio de la locomoción colectiva o el metro, y muchas no conocían el centro de la capital –lo que se confirmaba en las salidas a terreno que se efectuaban por diferentes docentes–, pero buscaban su matrícula en el mencionado liceo por sus características académicas.

Es así que durante toda mi carrera profesional siempre había mantenido relaciones de respeto, tanto con los colegas como con las alumnas, más con este curso en especial, compuesto por 45 alumnas provenientes de diferentes comunas de Santiago, con sus diversas realidades socioeconómicas y familiares, y desde mi cargo de profesor de asignatura y profesor jefe, mantenía un buen conocimiento de las habilidades y capacidades de ellas, expresadas en las notas, hoja de anotaciones personales y observaciones vertidas por los docentes en las reuniones de nivel, trabajando en la presentación de la respectiva

actividad extraprogramática asignada, así como la incorporación de trabajo grupal, en lugares fuera de la sala de clases, presentaciones de temas, recopilación de antecedentes investigados por la herramienta de Internet que se imponía como ayuda, notas de las evaluaciones y conversaciones con los apoderados y apoderadas. Era, por lo tanto, un ambiente de trabajo grato con ellas y no existían mayores dificultades, sino mucho acercamiento para resolver conflictos personales o grupales que se presentaban, incluso al nivel académico.

De ahí entonces que lo acontecido –y que paso a relatar– haya significado una modificación a mi forma de entender las confianzas y límites dentro de un marco de convivencia entre personas, a pesar de las diferencias de edad. Más aun tratándose de adolescentes con su personalidad en constante cambio, a quienes trataba de entender y acompañar en su desarrollo personal y cognitivo.

Corría mediados del año 2000, y con mi trabajo docente compartido en horas de asignatura y jefatura de curso, me enfrenté a esta situación nueva, sin mediar anteriormente alguna situación extra por parte de la alumna del caso, que no presentaba mala conducta, tenía pocas observaciones, notas buenas –aunque no sobresalientes–, con una personalidad un poco retraída, no era desordenada y cuidaba su presentación personal de acuerdo al reglamento interno. Nada hacía pensar en que se pudiera enfrentar a la situación que se expondrá. Por mi parte, en relación a ella, las conversaciones eran normales y participaba en las actividades del curso, así como su apoderada en las reuniones de padres y apoderados, sin exponer algún tipo de detalle que pudiera ameritar una atención especial para la alumna.

Ante las ausencias reiteradas de la estudiante, y de acuerdo al reglamento interno, informé de la situación a la inspectora de curso y a la inspectora general, y se citó a la apoderada. La madre llegó acompañada de un hijo menor, señalando que ellos tres vivían en

una comuna del sur de Santiago. Se le informó de la situación generada por su hija, con presencia de ella, quien dijo que las ausencias se debían a que antes de llegar al liceo se le había acercado un joven bien vestido y con un maletín y la había amenazado con un cuchillo, obligándola a acompañarlo en las cercanías.

Por lo delicado de la situación expuesta y que para mí significó una preocupación extra ya que no me la imaginaba a ella, de acuerdo a sus características personales, como en búsqueda de una relación de este tipo, y puesto que en pocas ocasiones se conocía tan en detalle la forma de vida y de convivencia fuera del establecimiento por parte de las alumnas, no había nada más que llamara la atención en especial.

La inspectora general apoyó mi decisión de ir a efectuar la denuncia respectiva a la 19<sup>a</sup> comisaría de carabineros de Providencia. Allí, en presencia de un oficial y de todos –menos del niño– la alumna repitió la versión entregada antes.

El oficial hizo pasar a una carabinera y nos pidió a nosotros los adultos que esperáramos en otra sala junto al niño. Al rato nos hicieron pasar nuevamente y la versión había cambiado. Por la descripción que realizó la alumna, se trataba de un joven algunos años mayor, pero para ella no significaba una situación especial, sino que tuvo curiosidad y cierta atracción porque era diferente a los que conocía en su barrio, por lo tanto, al acercarse e invitarla de forma amable a tomar helado aceptó la invitación, y los días de ausencia a clases se debían a que continuó saliendo con él, ocultando tal hecho a su madre hasta que, debido a mi observación como profesor jefe, se llegó a la situación descrita, que generó un estado de ingrata sorpresa para ella.

La madre regresó al otro día al liceo y procedió a retirarla por «motivos personales», sin expresar alguna otra razón, pero la inspectora general ya estaba en conocimiento de lo acontecido y por ello aceptó la decisión de la apoderada. Para mí la decisión de la

madre, aún conociendo el detalle de todo lo planteado, fue una sorpresa y me generó algunas reacciones internas como persona. Yo me sentí mal, ya que había obrado de buena fe ante una situación irregular y nunca pensé en que esto podía ocurrir, ya que eran algunos de los temas que se conversaban en los consejos de curso y de orientación, y me hizo cuestionar mi rol de profesor jefe, más aún ante la decisión de la madre sin antes conversarlo conmigo, donde quizás hubiéramos encontrado otra solución más favorable, en respeto a la privacidad de la alumna, pero no fue así. Yo, en lo personal, no me sentí presionado por el sistema, solo cumplí con mi rol de informar las ausencias de la alumna y, a pesar de ello, sabía que debía continuar con mi trabajo como docente, ya que tenía un curso y otros grupos de alumnas con sus respectivas necesidades a quienes atender con mis servicios profesionales.

Nada podía hacer ante la decisión de la madre. Pero sí esta experiencia me dejó enseñanzas nuevas para enfrentar situaciones conflictivas, en especial la de conversar más con las alumnas, a pesar de que ellas de preferencia podían comentar con sus pares o ante profesoras estos temas delicados de las relaciones sociales y de conocimiento del mundo, que por su edad adolescente les pudiera significar conflictos personales, sin tener quizás las herramientas necesarias para enfrentarlas.

No hubo mayores inconvenientes en mi función de profesor jefe para con el curso y terminamos el año escolar de manera normal. Además, al pasar a tercero medio las alumnas hacían efectiva su electividad y solamente me podía encontrar con algunas de ellas en los nuevos cursos.

Al año siguiente, y por acuerdo del consejo de profesores, solamente a los docentes con 20 o más horas de contrato se les entregaría jefatura de curso, decisión que quedó reducida en su aplicación a un

par de personas, ya que había muchos docentes con 20 o más horas de contrato, y lo expuesto anteriormente no tuvo influencia en la decisión. Para mí significó cierto alivio, ya que podía dedicarme de mejor forma a mi trabajo de asignatura. Por lo demás, continuaba como profesor jefe en el otro establecimiento donde trabajaba.

Fue una experiencia ingrata, pero no condicionó mi actuar futuro. La recuerdo sí por los detalles un poco especiales que la rodearon. La pregunta final sería ¿qué ocurrió con la alumna en su futuro escolar y personal? El trabajo docente con otras generaciones a lo largo de los años hace que muchas heridas se curen por sí solas y uno trata de mantener aquellas experiencias gratas, que generalmente son las mejores; de hecho, en la actualidad todavía mantengo comunicación por redes sociales y encuentros personales con muchos de mis ex alumnos y alumnas.

María Cristina Carvajal  
*Educadora de Párvulos*  
*Escuela José Bernardo Suárez, Macul*

---

## CARRUSEL DEL ABC

**S**oy educadora de párvulos, y después de llevar veinte años trabajando en el establecimiento José Bernardo Suárez de Macul, me tocó vivir una gran experiencia y desafío en mi carrera.

En el año 2005, con la Jornada Escolar Completa (JEC), fui contratada para trabajar en jornada de tarde, para atender a los estudiantes de educación básica de sexto año. Para eso debía crear un taller de lenguaje, al que puse el nombre de «Súbete al Carrusel del ABC». Uno de los objetivos que me propuse, era incentivar el gusto por la lectura en los niños y niñas.

Por lo tanto, traté de realizar diversas actividades que fueran motivadoras para los estudiantes y que cumplieran con los objetivos que me planteé. Les propuse leer, y uno de los libros que ellos eligieron fue *Cuentos de la Selva* de Horacio Quiroga.

Luego de leer el libro en un tiempo prudente, tanto en el colegio como en sus casas, formé grupos para que cada cual representara uno de los cuentos frente al curso. Y es así como estaba el grupo de: «La abeja haragana», «Las medias de los flamencos», «El loro pelado», «La tortuga gigante», etcétera. Eran ocho cuentos, por lo tanto, ocho grupos. En cada clase semanal había un grupo que presentaba su

dramatización, cada cual asumiendo su rol, su personaje, su vestuario, maquillaje y escenografía, de acuerdo al cuento.

Esta experiencia resultó ser muy entretenida para el curso, ya que podía observar el entusiasmo e interés en representar su cuento, además de la creatividad en preparar el vestuario y mostrar sus montajes.

Terminada la presentación de todos los cuentos, ellos decían que jamás se les olvidaría este libro, ya que les gustó mucho la forma de evaluar, porque no había prueba escrita, sino que la puesta en escena del cuento –aunque igual existía una rúbrica para que ellos pudieran saber cuáles eran los indicadores a evaluar–. También lograron organizarse entre ellos, conocerse más, respetarse y tolerarse mutuamente.

Y seguimos leyendo varios libros durante el año, pero con diversas metodologías, como hacer comics, función de títeres, obras de teatro, exposiciones de arte, carpetas con dibujos de escenas principales del libro, entre otras.

Pero lo que más me marcó fueron las actividades del libro *Cuentos de la Selva*, porque fue la primera experiencia que tenía con un curso de básica, como el sexto año, y me encantó todo lo que pude lograr con ese curso, me sentía muy satisfecha con lo que realizaba.

Lamentablemente, después de tres años realizando este taller, tuve que elegir entre trabajar con los párvulos o con los niños de básica, ya que se ganó la Jornada Escolar Ampliada para los párvulos de kínder; por lo que, con mucha pena, dejé el taller.

Pero todo lo realizado en el taller lo he podido llevar a cabo también con mis párvulos, lo que ha sido muy beneficioso y gratificante, ver cómo los niños y niñas logran expresar de diferentes formas lo que aprenden de una lectura de cuentos.

Esta es mi experiencia, y la relato porque para mí fue muy importante e interesante el poder realizar variadas actividades con otro nivel de edad en los niños y lograr en todos ellos aprendizajes significativos.

Renzo Gamboa Osorio  
*Profesor de Historia y Ciencias Sociales*  
*Liceo Técnico de Valparaíso*

---

## CERO EMPATÍA

Cuando recién comencé a hacer clases en el liceo en que me desempeño actualmente, conocí a un grupo de colegas que estaban a punto de jubilar y que tenían una actitud hacia sus estudiantes que dejaba mucho que desear. Ellos despreciaban a las adolescentes y mostraban nula empatía con ellas, solo se remitían en su labor a entregar contenidos evitando al máximo el involucrarse efectivamente con sus alumnas. Esto se transforma en un problema dentro del contexto social en el cual trabajo, ya que una de las mayores carencias de las adolescentes es atención y afecto. Esta actitud de las profesoras causó mucho impacto en mí, yo no lograba entender cómo no empatizar siquiera un poquito con personas que comparten contigo diariamente. Esto chocaba con mis propias convicciones sobre la labor de un pedagogo, que van en la dirección de caminar un mismo camino junto a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchas preguntas me hice sobre estas profesoras, ¿habrán actuado igual durante todos sus años como docentes?, ¿sintieron alguna vez empatía por alguien, o es que esta actitud era propia de su edad y de lo cansadas que podrían estar de esta labor?

Lo cierto es que nunca me acerqué a ellas para plantearles el asunto, dudo que me hubiera atrevido a hacerlo; sin duda esta actitud, falta de empatía, y ese mirar en menos inhibió mis ganas de emprender cualquier proyecto con ellas, ni hablar siquiera de trabajo colaborativo. Para mí es relevante sentir un mínimo de *feeling* o tener objetivos comunes a alcanzar, pero no había nada que nos uniera como colegas. Mientras yo veía a las estudiantes como hermosos diamantes por pulir, ellas las veían como adolescentes de otra clase social, ajenas, personas sin futuro a las que no valía la pena ayudar. ¿Qué había ocurrido en la vida de estas colegas para tener esa posición pedagógica?, ¿es que ellas se sentían realmente de una clase superior?, ¿se cuestionaron alguna vez eso que llamamos vocación?, ¿habría resentimiento en estas profesoras, lo que las llevaba a actuar así?, ¿qué tipo de resentimiento era este?

Sin duda alguna, otras variables seguramente estaban presentes en su actuar como docentes. Las condiciones de enseñanza en establecimientos como en el que yo me desempeñé son adversas la mayor parte del tiempo. Los problemas sociales que arrastran nuestros estudiantes los evidencian en el aula, sin filtros. El Liceo es su descargo diario, el lugar donde echan afuera sus frustraciones, muchas veces pasando por encima de sus compañeros(as) y profesores(as). Por su parte, el sistema educativo que sirve como telón de fondo no ayuda mucho para que existan prácticas pedagógicas centradas en el intercambio fraterno de conocimientos: el carácter jerárquico y verticalista dentro de los establecimientos sigue siendo una realidad latente, factor que cruza desde el aparato burocrático externo, pasando por las direcciones de los establecimientos, hasta las prácticas jerárquicas de los propios profesores con sus estudiantes.

Pero me gustaría agregar otro factor sociohistórico no menor, que es el legado autoritario que la Dictadura deja en la educación. Por

muchos años los docentes fueron permeados por discursos y prácticas autoritarias impuestas. Y también fueron parte de programas de formación y actualización en estos años. Habría que analizar en profundidad qué cosas se les enseñaba a los docentes en estas instancias, qué orientaciones primaban, bajo qué paradigmas y con qué objetivos. Esto nos llevaría quizá a darnos cuenta de cómo entra la cultura autoritaria y neoliberal a nuestras aulas y a los actores que en ella se desempeñan.

Delia Núñez Véliz

*Profesora de Educación General Básica y de Educación Especial,  
Mención Deficiencia Mental. Escuela Luis Cruz Martínez, Vallenar*

---

## MI REFLEJO

**M**i relato se inicia pensando y aseverando que a mí no me había sucedido nada tan importante, y tampoco que fuera relevante a mi actual condición como docente PIE (Programa de Integración Escolar). Claro, asumiendo que las condiciones de aula son completamente diferentes a las de aquellos docentes que dedican su trabajo como profesores jefes o de asignatura, en donde los periodos son más extensos y deben lograr de manera colectiva habilidades, en periodos ya definidos por el sistema. No así nosotros (profesores especialistas) que, dependiendo del diagnóstico que el alumno tiene, llevamos a cabo los apoyos, ya sea de manera permanente o transitoria.

Entonces la profesora guía, que en esos momentos le correspondió escuchar los relatos del grupo, nos pide que leamos nuestros escritos; yo, efectivamente no había escrito nada, sustentándome en que no tenía hechos relevantes para contar... cuando en ese momento ella pregunta «¿no tienes a ningún alumno que recuerdes que haya sido importante para ti?» ¿Importante? Rápidamente mi cerebro responde «para mí son todos tan importantes, que no puedo

pensar específicamente en uno solo...» Entonces ella insiste, «pero tú, por alguna razón elegiste tu profesión».

Claro, era cierto, solo era profesora básica con mención en el trastorno del aprendizaje y, para continuar en mi puesto, el que podía perder por los nuevos decretos, debía obtener urgentemente el título de profesora diferencial. Entonces, aparece como por arte de magia una imagen de un niño delgado, con un extraño caminar y de un color similar al mío (morenito), que quería superarse como fuera, que estudiaba más de la cuenta para poder estar al nivel y mejor que sus propios compañeros, al que nadie podía decirle nada que lo dañara, porque de alguna forma él se defendía, ya fuera con palabras o a golpes... (eso último lo trabajamos y mejoramos con el tiempo).

Él había sufrido los dolores más grandes que puede un niño soportar (abandono, violencia y abuso sexual), la madre se había enamorado nuevamente, pero no del padre del alumno, sino de otro hombre, con el cual decidió marcharse, dejándolo a él con su padre biológico y la madre de este (abuela). La madre del niño, la que debía ser su apoyo, su pilar por todo lo que le había sucedido, solo se había ido, dejándolo en un hogar que él no conocía, porque hasta entonces había solo vivido con ella. A Byron, que así es su nombre, yo lo había conocido previamente por los informes y entrevistas entregados por los profesionales que trabajaban en los PIE.

La escuela en donde yo me desempeñé como profesora especialista hace cinco años es pequeña y está ubicada en un lugar muy desprovisto, de los que ahora se les denomina «vulnerables». Los alumnos no solo tienen falencias económicas, sino también emocionales (abandono, drogas y violencia de todo tipo). Pero los niños y niñas, a pesar de todo lo que les sucede, son muy buenas personas, que solo con mucho afecto y cariño funcionan de maravilla, esperando todo lo que nosotros como docentes les podemos brindar.

Byron al principio fue renuente a mí, pero a medida que le fui contando de mi vida, mi historia y lo difícil que me había sido llegar a donde estaba ahora, se dio cuenta de que, si se quiere, se puede. Yo vivo en la misma población donde ellos estudian y cuando pequeña estudié en la misma escuela. Mi casa estaba desprovista tanto de cosas materiales como emocionales, sufriendo también violencia de todo tipo, viviendo sin mis padres y con familiares que no estaban muy felices de estar a cargo de responsabilidades que no eran suyas. En esas circunstancias no es agradable la niñez para vivirla y recordarla, pero siempre habrá un profesor que te ayudará a mirar más allá de lo que ven tus ojos (pilar fundamental para mi crecimiento).

Gracias a esos tiempos de conversación íntimos que nos facilita la modalidad de trabajo nuestra, Byron pudo entender que lo que nos sucede en la niñez no tiene porqué ser un detonador para no alcanzar lo que queremos. Desde entonces él cambió su manera de verme a mí, a sus profesores, convirtiéndose en un alumno modelo, porque entendió él, y yo a la vez, que es importante conocer a sus profesores, y yo a mis alumnos, que somos personas con iguales sentimientos e historias de vida. Hasta el día de hoy él, estando en el liceo, me va a contar lo bien que le ha ido en los estudios y en el amor...

Pero solo hasta ayer, escribiendo este relato, pude escuchar mi corazón conectado con mis sentimientos y recuerdos más ocultos, pude comprender y entender la pasión que provocaba mi profesión en mí, porque en cada uno de los estudiantes de la escuela veo mi reflejo.

Mercedes Quelenpan Babbonney

*Profesora de Educación General Básica*

*Escuela N° 15 Ami, Temuco*

---

## MIS TACOS EN TERRITORIO LINGÜÍSTICO MAPUCHE

**S**oy Mercedes Quelenpan Babbonney, profesora general básica, y destacaré dos palabras: «Quelenpan», apellido mapuche, y «general», es decir, que tengo dominio de todos los contenidos. Había egresado recién de la universidad y llegué a esa gran oficina de la Fundación a presentar mi escueto currículum. Yo iba vestida con un traje dos piezas y tacos, los cuales, por cierto, no acostumbro usar. Felizmente me enviaron enseguida a una escuela.

Tomo la micro número 3, la que va a Huichahue, sector rural de Padre Las Casas; iba muy llena y eso no me permitió ver los letreros anunciando la escuela. Me bajo al divisar una, pero lamentablemente para mí, no era esa y me había pasado de largo. Camino por el campo con mis tacos, bajo el sol, hacia el paradero más cercano.

Por fin logro llegar a mi destino y rápidamente una profesora me conduce a una sala, dado que en ella estaba el director. Con mis tacos ya bastantes empolvados, me dirijo junto a la colega por el pasillo de tablonos grises debido a la tierra, a lo que pensaba sería la lógica entrevista y presentación. Pero solo alcanzo a saludar al director, decirle mi nombre, y al momento me dice: «bien, este es su curso

y usted impartirá las asignaturas de Lenguaje y Mapuzugun», me presenta, me deja frente al curso con mi respectivo libro de clases, libro que solo conocía de vista, y se retira. Pensé y sentí estar en una nube en la cual me hundía, «qué es eso –me dije–, sí, soy mapuche, pero no soy hablante, no conozco lo que debería haber sabido de mi cultura...» Supongo que el señor director consideró obvio que yo al ser Quelenpan dominaba la lengua del mapuzugun.

Saludo a los niños y niñas, era un séptimo año, todos con sus rostros color canela y sus ojos interrogantes, me hacen que me presente, saludo y digo «yo también soy mapuche», y al decir esto, todos ríen con mucha fuerza. Desconcertada, pregunto por qué lo hacen, y me dicen riendo que no se dice «mapuche», sino «mapushe». Desde ese primer día, comencé un aprendizaje realmente significativo, aprendí a valorar mi origen, a reconocer mi identidad, canté en mapuzugun, bailé, participé en ceremonias, escribí epew, se me abrió un mundo nuevo. Realmente los niños y niñas fueron mi verdadera universidad.

Alejandro Rojas González  
*Profesor de Lenguaje y Comunicación*  
*Liceo Pedro Troncoso Machuca, Vallenar*

---

## LOS JANOS

**N**o recuerdo el año ni el día, solo diré que fue una de esas sesiones de consejo de profesores extraordinario, de esas donde el silencio se hace sentir con fuerza y siembra la inevitable incertidumbre. El murmullo y las dudas dieron paso a las palabras de la jefa de UTP, quien nos informaba sobre la llegada de un nuevo estudiante... un chico que sin lugar a dudas, marcaría con su presencia nuestra vertiginosa rutina.

Aún recuerdo esa categórica y elocuente radiografía señalando que era un chico «especial», con síndrome de Asperger y Tourette, además de otras necesidades educativas. Lo curioso es que se nos advertía sobre sus episodios de violencia e ira repentina, en fin, un retrato poco alentador para quienes no conocían en profundidad el caso, recomendaciones más, recomendaciones menos, el desafío ya estaba planteado.

Fue en una fría mañana cuando recibí por primera vez a Alejandro. Vaya sorpresa, lleva mí mismo nombre, pensé. Lo saludé y lo presenté a sus nuevos compañeros, acto seguido se sentó y se dispuso para la clase, sin embargo, desde ese momento noté su inquietud y nerviosismo, actitud que por cierto también me

inquietaba. Sumido en el desarrollo de la clase, un fuerte golpe paralizó la habitual rutina y pude constatar con sorpresa y estupor cómo Alejandro azotaba su cabeza contra la mesa. Con evidente temor y preocupación, algunos de sus compañeros trataron de contenerlo sin éxito; me acerqué y lo abracé, tratando de apaciguar ese momento, y fue en ese instante cuando él me miró y solo por esa breve pausa comprendí su dolor. Me pidió salir de la sala, «necesito respirar, profesor, el encierro me hace mal», decía con una evidente pena. Lo acompañé hasta la puerta con el peso de la mirada de sus compañeros, «profesor, solo será un momento, tocaré un poco de quena hasta que se me pase». Sus palabras quedaron rondando en mi cabeza... encierro, ahogo... la música.

Al transcurrir los días los episodios de crisis fueron en aumento, volviéndose a sí mismo y aguantando desesperadamente ese encierro que lo atormentaba. Sin embargo, pese a todo, siempre Alejandro tocaba su quena, haciendo de la música su compañera y confidente. Fue así que comencé a comprender y a entender que debía romper las murallas del encierro y acercarme al mundo de este particular muchacho. Soy músico y, más allá del alcance de nombre, comparto con Jano el amor por este arte, y entendí que tal vez ese era el hilo que podría conducirme a develar esas sombras que no permitían ver la luz de su corazón.

Al inicio fueron palabras entrecortadas, pero al pasar los días comenzamos a conocernos a través del mundo de los sonidos, día a día las murallas caían y comprendía que ese encierro solo se podía transformar en libertad y entendimiento en la medida que yo me acercara y entendiera el maravilloso mundo de Alejandro.

No niego que esta bella travesía no estuvo exenta de situaciones dolorosas, crisis repentinas que afectaban esa armonía tan sublime que alcanzaba cuando tocaba su instrumento. Pero en ese ir y venir,

entre el dolor, la soledad y la ira... aparecía la música, el reencuentro con la paz, expresada en un lenguaje común, sin ataduras, reglas ni normas. Simplemente dejando fluir espontáneamente la sensibilidad y el sentimiento, Alejandro regresaba para volver a mirar a los ojos a sus profesores y decirnos que seguiría adelante.

Con el tiempo se operó y logró controlar sus impulsos agresivos, aunque, a decir verdad, la auténtica medicina estaba en la música. Mis colegas entendieron el particular mundo de Alejandro, comenzaron a comprenderlo y a brindarle el espacio que necesitaba para expresar su arte. Comenzó a montar sus propias ferias con sus instrumentos, transformándose en un referente para sus compañeros, enseñándoles a tocar a algunos de ellos y haciendo sesiones de sonoterapia. Sin lugar a dudas, Alejandro entendía que su don debía ser compartido, que la música era la llave mágica para derrumbar murallas de otros compañeros.

Sus padres asistían orgullosos a una bella metamorfosis, después de un largo camino de luz y sombra lograban contemplar con dicha y felicidad cómo su hijo rompía los moldes de un sistema muchas veces cruel y opresivo, que deja de escuchar el corazón para preocuparse solamente de etiquetar. Sin lugar a dudas eran testigos de un nuevo Alejandro, con sueños, anhelos y mucho que entregar.

Día a día nuestro lazo se fue estrechando, llegando a ser mi maestro musical en algunos instrumentos, como por ejemplo, el didgeridoo. Nunca olvidaré las palabras que él pronunció cuando me dijo que ese instrumento conecta al hombre con la tierra, y es cierto, mas yo creo que ese fascinante instrumento ha conectado para siempre dos corazones, dos almas... las de los Janos.

Andrés Opazo Olivares

*Profesor de Matemática y Estadística  
Instituto de Educación de Adultos, Macul*

---

## GRAN SATISFACCIÓN DE UN DOCENTE

**E**n el año 2001 se había disuelto un curso, primero medio, por razones disciplinarias y me incorporaron a mi curso, segundo medio, un alumno de los conflictivos. Lo primero que hice fue conversar con él y explicarle que se le estaba dando una oportunidad para mejorar su conducta comenzando en un nuevo ambiente y que estaría siendo observado y conversando bien seguido, a lo que respondió que no había problemas.

Al poco tiempo empezó a demostrar las características de su personalidad, las cuales chocaban con las de una buena conducta como, por ejemplo, molestaba a sus compañeros y los irritaba, ya que él tenía una estatura alta, por lo que sus compañeros le tenían miedo. Así fue imponiendo su carácter violento con sus pares. Con los profesores era flojo y no trabajaba en clases –en realidad esta actitud se repetía con algunos–, lo que lo clasificaba como «alumno problema».

Yo, como profesor jefe, empecé a conversar con él sobre su conducta y recordarle que estaba en una situación especial, pero su respuesta era que esas eran exageraciones de los demás, y no cambiaba su comportamiento. Se empezaron a suceder problemas de convivencia y el curso lo empezó a rechazar, ya que también había un problema

de edad, tenía más edad que sus compañeros. En el trabajo de jefatura de curso, no cumplía con los acuerdos del grupo y con las responsabilidades que debían cumplir todos los alumnos. Esto me empezó a afectar a mí, ya que no lograba nada con el curso debido a que otros alumnos empezaron a actuar igual que él; eso me produjo un sentimiento de rechazo al curso y no me era grato ya ir a la jefatura.

Alguien con la mirada de afuera me expresó «¿no le estarás poniendo mucho color?», y me dio una solución posible: «exprésale indiferencia, y verás». Eso hice, no lo tomaba en cuenta para nada, no existía en la sala, sus comentarios no los tomaba en cuenta, no revisaba sus tareas y así en todas las instancias de contacto con él.

Y resultó, se sintió desplazado, no considerado, ignorado por su profesor que hacía diferencia con los otros alumnos del curso; hasta que se me acercó, me pidió explicaciones y se las di. En corto plazo recapacitó y empezó a cambiar, logrando la atención de sus compañeros y luego la mía, que reconocí su esfuerzo. Logró que sus compañeros lo eligieran organizador de la fiesta de fin de año, lo que hizo con mucha responsabilidad y demostrando a su profesor jefe ser un colaborador.

Claudia del Valle Rozas

*Profesora de Educación General Básica*

*Padre Las Casas*

---

## ¿QUÉ SE QUEBRÓ?

Querido profesor, al pedir mi compañero un relato que marcó un antes y un después, está usted en mi mente, me enamoré absolutamente de la matemática gracias a usted, al trabajo con material concreto, esa torre de castillo con Lego... no puedo dejar de satisfacer esa necesidad de mi corazón de recordar ese castillo, mi alegría y... sin embargo, todo se ve oscurecido por un recuerdo que me trae al presente, con otros protagonistas, me quita la belleza de la matemática y me impide seguir en esa línea.

Cambia mi escenario, me veo encorvada, en un fondo de poca luz, tratando de no ser arrastrada por esa masa amorfa, que me atrapa con sus hilos de negrura, un barro espeso, con matices, de color verde y azul, que insiste en no dejarme continuar.

Fue en el segundo recreo, un café en la sala de profesores y escucho desde mi rincón, «y bueno, la Carmen me contó que su amigo de Facebook le pidió fotos de ella desnuda, y él le envió una foto de sus partes». Carmen era estudiante mía.

Fue un fin de semana de mierda. En mis clases de Matemática con el séptimo año, el día lunes, toqué el tema de una estudiante que golpeaba a sus compañeros, salió en la prensa y redes sociales,

pedí que me escucharan, y a medida que hablaba de cómo evitar la agresividad, observo de reojo a mi niña, que empieza a sollozar, hasta que rompe esa red que le envuelve y llora. Me ubico al lado suyo, en cuclillas, para estar más cercana. Ella llora, salgo de la sala con ella y, por primera vez, una estudiante de mayor envergadura que mí se desplomó internamente, solo pude contenerla físicamente, su savia, ya no sería la misma.

Al volver a la sala y preguntar, no era ella únicamente, eran ocho más... Y hablaban desde sus vísceras, de lo culpables y sucias que se sentían, les expliqué que no era así, las típicas palabras, que la verdad, no eran necesarias, ellas necesitaban sentirse seres, personas existentes con sus emociones y no solo una cosa, en casa y en la escuela, a la cual esta máquina mete y mete contenidos. Esta es la veta que buscan los abusadores, la soledad de las niñas, la falta de una palabra que les haga sentir que ellas son, que existen, y este sujeto lo hizo muy bien, quebró a mis niñas y a mí me mandó al suelo.

Les expliqué que se seguiría lo que dice el protocolo, y etcétera, etcétera... Preguntaron, «tía ¿y si la despiden?», «seguiré junto a ustedes», eso no lo dudé, es eso lo que falta, hacerse cargo. Busqué a los encargados de convivencia y luego vino el protocolo, PDI, investigación, y la sensación de que se desocupó la carga de la mochila, pero quedó en mi espalda. Esta experiencia ha opacado mi luz, ahora miro a todos preguntándome ¿quién más?, o peor ¿qué más?

Hoy estamos en el proceso de investigación y de nuevo más etcétera, etcétera....

Por mi parte, decidí decidir.

Fernando Ulloa Valenzuela

*Profesor de Historia  
Wexford College, Providencia*

---

## PIPITO, EL SKATER

Cuatro de la tarde de un día de junio:

—Ah, profe, estabas acá, se acaban de ir unos papás de tu curso. —Entonces, fui corriendo a encontrarlos antes de que se fueran, y los encontré. La mamá ya me conocía, desde el día en que había ido a conversar conmigo se mostraba preocupada por el rendimiento de su hijo. Él, como tantos, era nuevo en el segundo medio.

Varias anotaciones, por distraer y distraerse en clases –dos de ellas puestas por mí– daban cuenta del comportamiento de su hijo. Anotar es para mí molesto, prefiero las conversaciones.

El mismo estudiante que decía: «ya, ya», a la hora de recibir peticiones para guardar el teléfono, y no lo guardaba. El mismo que prometía no llegar tarde, ahora faltaba a clases.

—La verdad es que Felipe es bien disperso —dijo la mamá de entrada, y añadió—, ha tenido problemas con su papá. —Pero no señaló mucho más.

—Yo incluso trabajo con jóvenes —me dijo tiempo después el mencionado papá, cuando lo conocí, bajando de su camioneta—. Los sábados trabajo con *scouts* —añadió, insinuando que entendía a la perfección a los jóvenes de esa edad.

—Nuestro hijo incluso fue futbolista, e hizo *tinku*, los bailes —añadió la mamá cuando le pregunté por los pasatiempos de su hijo.

—Sí, yo también vi la publicación en Facebook de la pipa y las dos lucas —me dijo la mamá, consultada por la relación entre las drogas y su hijo. —No, no ha vendido sus cosas; él tiene lo que quiere —agregó.

Siguiendo la conversación, consulté:

—Entonces me dijo que primero se fue cuatro y la segunda vez tres días de la casa.

—Sí —añadió—, no ha vuelto a casa.

Un poco sorprendido, les dije:

—Trátenlo como a un gato, si lo amarran no va a volver.

Por largo tiempo no supe si quizás quería ser «amarrado», si era su deseo íntimo. Mientras sus compañeros salieron del colegio a marchar, él no fue ese día, y hoy me mostraron un video donde lo rodeaban quince o más motos de Carabineros. Luego lo detuvieron.

—¿Por qué ese hueón publica toda su vida en Facebook? —preguntó uno de sus compañeros, y los demás dijeron a coro:

—¡Síiiiiii!

—Que se vaya, nos tiene chatos con su risa, y siempre se ríe tarde de las tallas, más encima —dijo otro al final de la sala.

—¿En serio quieren que se vaya? —dije incrédulo.

—¡Síiiiiii! —me respondieron.

—Él tenía evaluación diferenciada en el colegio artístico, antes estuvo en uno de curas, bien estricto —fue otra de las frases de su madre.

—Estaba tirando piedras y ni siquiera sabía el porqué —dijo una de sus compañeras.

Siento que esta suma de cosas son su grito. Conversando con el psicólogo del colegio, repasamos una y otra vez su situación. Quedó repitiendo. No volvió en marzo.

Pasaron meses y no supe si seguía andando en skate. Me confesó que esa era su pasión. Parece que hasta eso está dejando de lado. Sus compañeros dieron indicios de que les importa poco. No fue a clases. Le dicen Pipito. ¿Será por su nombre?, ¿por la voz?, ¿por los pitos? Ser profesor es también tener dudas, me digo a veces a modo de consuelo. Pero la sociedad pretende certezas para todo; de pronto por eso estamos como estamos.

Volvió a clases este año, veremos cómo nos va.

Claudia Graf Caric  
*Educadora de Párvulos*  
*Liceo Alexander Graham Bell, Villarrica*

---

## CEDO

Soy educadora de párvulos, con título desde hace treinta años, pero de niña siempre cuidé a los más pequeños. Amo mi trabajo, en un día paso por todos los sentimientos y emociones, la alegría de recibir a mis niños en las mañanas, verlos, escucharlos y saber cómo están, me entristezco cuando me dicen que su mamá no los quiere o que los tratan con «insolencias», me enojo cuando busco el papel higiénico de la sala y descubro que está en el baño convertido en pelotitas y además que taparon el lavamanos con ellas –son «creativos»–, luego conversamos y entienden que tenemos que cuidar lo que es de todos, me rio por dentro mientras escucho las explicaciones y me miran con sus ojitos enormes, algunos más compungidos y otros riendo... Son geniales, disfruto día a día cuando mis párvulos van aprendiendo, y me preocupo cuando el proceso va más lento, y debo buscar otras alternativas, escucharlos, escucharlos y escucharlos... para conocer sus realidades y saber cómo llegar a ellos, para que aprendan. Termino el día feliz, siempre algo bueno ha ocurrido, alguno aprendió un concepto, otro aprendió a comer las frutitas –choclo, arvejitas–, otra dijo una oración completa, todos participaron en un baile, jugaron a la ronda en forma espontánea, se

cuidaron entre sí, compartieron los juguetes, recitaron el poema, me dibujaron sonriendo o me dicen que soy linda, recibo unos hermosos abrazos de muchos olores y colores.

A continuación les voy a contar una historia real, que me ocurrió hace muchos años, cuando estaba recién llegada a Villarrica...

Estaba con mi pre kínder eligiendo un tema para proyecto de aula, ya habíamos terminado de trabajar otro, entonces le consulto al grupo qué tema quieren investigar o aprender ahora, y comienzan a levantar las manos y proponen los perros, las mariposas, los dinosaurios, y uno me dice:

—¡El cedo!

—Ah, tú quieres hablar de los cerros —le contesto. Me pillaron, miro a tía Miriam, que levanta los hombros como diciéndome «no sé».

—No —me contesta—, no, no, no, del cedo.

—¡Ah!, de los cercos que están ahí en las montañas, abajo.

—¡No, no! —responde. Me doy media vuelta, continúo escribiendo en la pizarra las propuestas de los temas, los patos, los leones, y volví a preguntar a César:

—Cesar, ¿cuál es tu tema? —Y me contesta nuevamente:

—¡El cedo! —Y desde otra mesa, Carlos, muy enojado, se levanta y me dice:

—¡Tía, cedo, mimo chacho! —Todos aplaudimos al traductor y le solicite mis disculpas a César por no entenderlo, luego buscamos todos los sinónimos de cerdo: chancho, marrano, porcino... lección aprendida, si no entiendo algo, debo preguntar a los compañeros.

Daisy Gutiérrez Barra  
*Profesora de Educación General Básica*  
*Escuela F-485, Padre Las Casas*

---

## UNA ESPERANZA, UN DESAFÍO: LA VALIDACIÓN DOCENTE

**U**na esperanza, un desafío, en la universidad nadie me había preparado para la experiencia que tenía que vivir.

Recuerdo un día de lluvia tormentoso y llegar toda empapada y atrasada a una entrevista en un edificio en muy mal estado –luego supe que era el DAEM (Departamento de Administración de Educación Municipal)–. Después de esa entrevista me informaron que había ganado un concurso público: era una profesora de planta, con esperanza, emoción y llena de expectativas, lo cual significó para mí un gran logro, se convertiría en mi primera experiencia laboral. Llegué a la escuela y, de pronto, un problema: no podría ejercer, se la habían tomado o existía una protesta por parte de los apoderados porque no había ganado el concurso el docente que se esperaba que lo hiciera, por lo que me informaron que me enviarían a otra escuela. Pero posteriormente, al año siguiente, me enviaron a la escuela que se me había asignado en primera instancia. Allá, el director me informó que no podría hacer clases, ya que llegaría una ingeniera proveniente de una fundación a trabajar como docente, lo cual significaba que yo no podría ejercer. Hasta ese momento no me

sentí discriminada, solamente pensé que no podía hacer clases; sin embargo, no se me asignó ninguna actividad, por lo que me encargaba preparar los actos cívicos, en algún momento recogí los papales del patio, también se me mandó a servir la comida a los niños en el comedor, dentro de mis funciones. Yo pensaba, se me está pagando, por lo tanto, es mi trabajo...

Iba todos los días a la escuela, dentro de mi actividad me dediqué a observar a los niños y a cuidarlos en el patio, lo cual me permitió tener mayor cercanía a ellos, por lo que me contaban sus problemas y sabían que podían contar conmigo para lo que necesitaran. Dentro de esas conversaciones me di cuenta de que algunos niños tenían sus brazos todos cortados; yo informaba al director, pero este no hacía nada. En una oportunidad se me mandó a que ordenara y me encargara de la limpieza de la sala de computación, ahí me di cuenta de que había alumnos que se dedicaban a chatear con adultos y se juntaban con ellos a la salida del colegio; informé al director y él no hizo nada. Posteriormente, la ingeniera informó y les mostró a los profesores y al director los correos electrónicos, con lo cual se comprobó que había una situación de abuso, se llamó a la PDI y se hicieron las gestiones correspondientes. Dicha situación me provocó desconcierto, ya que cuando yo informé no se consideró mi información, pero sí la de la otra persona, quizás por ser de un programa externo. Sin embargo, me dio alegría que se tomaran medidas en beneficio de los alumnos y alumnas.

Posteriormente hubo una docente (profesora jefa de primero y segundo básico, curso combinado) que no podía trabajar, pues presentaba un problema de salud, tenía licencia médica, y el departamento de educación no mandaría un reemplazo. Pensé que era mi oportunidad, podría trabajar, no había más profesores, y el DAEM (Departamento de Administración de Educación Municipal) no iba a mandar a otro

docente en reemplazo porque estaba yo. Eso me provocó mucha alegría y emoción, ya que por fin asumiría mi rol como docente y podría validarme frente a mis alumnos(as) con la verdadera función por la cual había ingresado a ese establecimiento.

El director realizó una reunión en la mañana, yo ya había sacado todas las fotocopias y las guías para primero y segundo, pero él informó que no podría hacer clases, que la decisión que tomaba era juntar los cursos. Todos los docentes se miraban desconcertados, por lo cual yo me sentí muy mal y dije «me voy, renuncio, informo al DAEM que me retiro», y ahí recién todos me miraron y se acercaron. Nunca voy a olvidar cuando el director me dijo: «No puedes informar, porque eres la mejor profesora que ha pasado por esta escuela», y yo lo miré, porque sentí que se estaba burlando de mí en mi cara, y le dije: «yo no puedo ser la mejor profesora de esta escuela porque yo nunca he hecho clases»; me dijo: «te sientes estresada, puedes pedirte unos días, mañana no vengas a trabajar». Ese día no hubo clases, todo el día hubo reunión de profesores, fue un recreo largo para los niños. Los docentes siempre hasta ese momento se mostraban solidarios conmigo, aunque sin contradecir al director, pero en ese consejo manifestaron sus aprensiones hacia mí, porque si era joven, cómo había ganado un concurso público, se me cuestionó que de quién era pariente, y que si pertenecía a algún partido político, lo cual me sorprendió, ya que yo provenía de otra comuna y no conocía a nadie, y hasta ese momento no sabía que mis colegas tenían esas dudas y desconfianzas hacia mí. Ese día, cuando se cumplió el horario, que era hasta las cuatro un cuarto, esperé la micro y me fui, dije que me iría a mi casa, pero antes había llamado al DAEM para informar que me retiraría del establecimiento y que me esperaran. Informé mi situación a mi empleador, pero no realicé ninguna denuncia por acoso laboral, ya que desconocía mis derechos como docente y los pasos que debía

haber dado desde el momento que se vulneraron. Solo comprendí con el tiempo que había sido una situación grave. La medida que se tomó fue que no volviera a esa escuela, que descansara, que me pidiera una licencia, para después asignarme a una nueva escuela donde poder ejercer mi rol como docente de aula.

Tiempo después me encontré con mis exalumnos, había un grupo que siempre peleaba –lo cual yo siempre informaba, porque tenía la convicción de que cuando ocurrían hechos de ese tipo se tenía que informar al director–, y supe que un alumno le había cortado la cara al otro con un cuchillo. Al saberlo, sentí que no fui un actor de cambio. Ahí me di cuenta de que fui débil, que si me hubiese quedado en vez de haberme retirado de la escuela, quizás podría haber evitado esa situación. Siempre he sentido, y de ahí aprendí, que yo debo afrontar mis problemas y que tal vez mi actitud provocaba que todos me vieran vulnerable. Aprendí también que yo tenía que ser un actor de cambio, que muchas veces uno tiene que tomar las medidas necesarias, realizar acciones, no esperar que otro lo haga por uno, y debía expresar mi opinión y hacerme escuchar con respeto, porque durante mi estadía de casi un año en esa escuela no luché por mis derechos. Entonces, uno debe validarse como docente, donde no hay que ponerse límites para soñar y educar a los niños de hoy, lo cual es mi mayor experiencia de vida.

Diego Valdés Villablanca  
*Profesor de Educación Tecnológica*  
*Liceo Polivalente Carlos Montané Castro, Quirihue*

---

## ¿APOYO O TRAMPA?

**N**uestro liceo tiene una matrícula de aproximadamente 500 alumnos, y es un establecimiento urbano-rural que lleva cerca de 59 años impartiendo educación en la comuna de Quirihue. La reunión de presidentes de departamento es una instancia de reflexión para la toma de decisiones. Generalmente las reuniones son distendidas, pero en esta ocasión, estuvo un poco álgido el ambiente.

En reunión de presidentes de departamento, analizando el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) para determinar en qué dimensiones y subdimensiones había que avanzar, el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) propuso que se hiciera hincapié en la supervisión de clases o acompañamiento al aula, porque consideraba que era fundamental, y parte importante del PME. El jefe de UTP, indicó sus razones y dijo que era probable que se otorgaran horas a los presidentes de departamentos, para ayudar a los directivos a realizar esta actividad.

El PME es diseñado principalmente por el jefe de UTP y el director del liceo, considerando lineamientos generales que se le consultan a los profesores en el consejo general; luego es visto por el equipo de

gestión, después se somete al análisis de los presidentes de departamentos –quienes lo dan a conocer en reunión con sus colegas–, y finalmente se somete a la opinión del consejo de profesores para su aprobación.

Yo indiqué que no me parecía adecuado, porque consideraba que era establecer un control más sobre el profesor, con todo el agobio que lleva consigo. Además, que debía consultar a los integrantes de mi departamento, para saber cuál era su opinión sobre esto.

En mi departamento señalaron igualmente que no les parecía lo más adecuado, y sugerimos algunas propuestas. Se planteó que los profesores más destacados permitieran que los colegas puedan observar sus clases para aprender a realizarlas de mejor manera. También, que se utilizaran las grabaciones de clases de quienes postularon a la Asignación de Excelencia Pedagógica para analizarlas en el grupo de departamentos de asignaturas. Otra posibilidad que se sugirió era que el profesor grabara sus clases y pudieran ser analizadas con sus pares. También, que se conversara en el grupo de departamentos de asignaturas la forma de realizar las clases de cada uno y recibir sugerencias, para mejorar y fortalecer las practicas pedagógicas dentro del aula.

En el seminario sobre la metodología de Relatos Pedagógicos, consulté a algunos profesores de otros centros educativos, quienes manifestaron sus aprensiones sobre esto, indicando que, de hacerse el acompañamiento, debiera ser con un carácter de colaboración y no de supervisión.

De vuelta en el liceo, en el consejo de profesores se dio a conocer la supervisión de clases o acompañamiento al aula como algo decidido y que, dado el tiempo escaso que teníamos para tratar el tema, no se comentaría sobre ello. No obstante, mi departamento señaló las aprensiones que teníamos respecto del tema.

El paso siguiente sería consensuar con los profesores una rúbrica de observación de clases. Estos esperaban tener participación en ella, que se incorporaran sus indicaciones.

La rúbrica fue vista en reunión de presidentes de departamento, y consensuamos los puntos que serían considerados para el acompañamiento al aula. Al día siguiente se sometió a la opinión del consejo general y esta fue aprobada. Nuestro departamento señaló que estaba de acuerdo, siempre y cuando el acompañamiento no significara un agobio para el profesor y que efectivamente fuera un aporte en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos.

En las próximas semanas se hará efectivo el acompañamiento al aula, y a final de año tendremos una visión de lo que significó este proceso de trabajo colaborativo, que es la forma en que nuestro departamento lo ve, ya que consideramos al aprendizaje entre pares como una herramienta valiosa para el mejoramiento de la enseñanza de los alumnos.

Nancy Irribarra Espinoza

*Profesora de Física*

*Liceo Polivalente Carlos Montané Castro, Quirihue*

---

## CASO DE MARCOS

**M**i nombre es Nancy Irribarra Espinoza, soy profesora de Física en el Liceo Polivalente Carlos Montané Castro, de Quirihue, y llevo ejerciendo en este establecimiento cerca de treinta años. La relación con los alumnos y colegas es buena, aun cuando con algunos profesores tengo mayor afinidad. De los alumnos con problemas que hay en nuestro establecimiento, hay uno que me llamó la atención, por lo desamparado que se veía. Este es el caso de Marcos, quien llegó desde una ciudad del norte a nuestro liceo, a cursar el primer año medio. Sus padres se separaron y él durante la básica vivió con su mamá, padrastro y hermanastros. Su padre se vino a Quirihue en busca de mejores horizontes.

Su madre lo vino a dejar con su padre, cuando iniciaba la enseñanza media. Vivió con él junto a su madrastra, y estudiaba en nuestro liceo.

Los profesores concuerdan que, como alumno, era respetuoso y responsable con sus deberes escolares. En segundo medio fue elegido por sus pares como presidente del centro de alumnos, realizando una buena labor en un comienzo, pero al final del año renunció,

quedando como vicepresidente. En ese mismo periodo comenzó a faltar mucho a clases.

En tercero esto se hizo más recurrente, faltaba a las evaluaciones y bajaron sus calificaciones. En conversación con él, le pregunte qué ocurría, ¿por qué faltaba a clases? Me dijo que ya no vivía con su papá, que habían tenido problemas y estaba viviendo solo. Me indicó que su mamá, que vive en el norte con su otra familia, le enviaba dinero para arrendar una pieza. Sin embargo, para poder mantenerse tenía que trabajar después de salir de clases. Había conseguido trabajo de DJ los fines de semana, en un local nocturno de la ciudad. Explicó que faltaba a clases, porque se quedaba dormido y su padre ya no era su apoderado, por este motivo no tenía quién lo justificara, lo que hacía que sus ausencias se prolongaran. Cuando volvía a clases trataba de ponerse al día en sus evaluaciones, pero siempre estaba atrasado.

Le informé a su profesora jefe la situación del alumno y me dijo que ya estaba en conocimiento del problema, tanto ella como la orientadora, y también la dupla sicosocial. Su profesora jefa dijo que ya había hecho todo lo que estaba a su alcance, incluso que le hicieron el año pasado un informe para justificar sus inasistencias y pudiera pasar de curso.

Hoy el alumno cursa cuarto año medio y no ha habido algún cambio que permita tener un buen pronóstico, incluso falta con mayor frecuencia, pero cuando asiste trata de ponerse al día en sus evaluaciones.

Hace poco volví a manifestarle mi preocupación por sus inasistencias y evaluaciones, temiendo una posible repitencia, si no hay un cambio de actitud. Le pregunte qué pensaba hacer, me miró, se encogió de hombros, sonrió y me dijo «no lo sé».

En conversación con la profesora jefe, me señaló que todavía están pendientes del caso, y que lo que se quiere es que el alumno logre terminar su cuarto medio y no deserte del sistema. Hay una disposición

de los profesores a ayudar, la dupla sicosocial sigue trabajando en ello, teniendo como objetivo desarrollar la autonomía de Marcos, dado que no tiene a nadie que lo respalde. Entre los avances que se han tenido, está que su abuela postuló a una casa por subsidio en Quirihue y se la dieron, y él ahora tiene donde vivir. Es probable que la abuela se venga a vivir con él el próximo año, lo que sería una gran ayuda, desde el punto de vista afectivo.

Él está consciente de su situación, y quiere salir adelante, pero es difícil porque debe enfrentar todo desde su desamparo. Hasta ahora que ya falta aproximadamente un mes para el término del año escolar, aún sigue viniendo a clases y es probable que termine su cuarto medio, quedando con un poco más de opciones para iniciar una vida con mejores proyecciones.

María Cristina Maldonado Cárdenas

*Profesora de Educación General Básica*

*Liceo Manuel Rojas, Macul*

---

## QUERER ES PODER. UN NIÑO LLAMADO ERIK

**E**l año 1998 llegué a trabajar al Liceo Manuel Rojas, un establecimiento con características demasiado distantes de lo que hasta ese momento yo había conocido. Ubicado en el corazón de la Población Santa Julia, hacia la cordillera, en la populosa comuna de Macul de nuestra capital. En aquella oportunidad quería irme apenas pasados unos minutos de haber llegado, ya que por primera vez laboraba en un colegio tan vulnerable y deprivado en lo económico, social y cultural, por ende, con una población de estudiantes con muchos problemas emocionales, afectivos y, por lo tanto, disciplinarios. Características que a poco andar ya percibía sin mucho preámbulo...

Llegué a la sala, era un quinto año básico; y apenas había cruzado el umbral de la puerta, un par de palabras de saludo... un barullo en la parte de atrás y un estudiante pasa por delante de mí corriendo y casi la totalidad del curso tras él. Era el Pancho, sus compañeros lo molestaban siempre, se divertían haciendo aquello, ya que sabían de antemano su reacción... Yo también corrí tras ellos, y a poco andar estuve fuera del colegio, donde sus «bien intencionados» compañeros ya le habían dado alcance.

Este episodio ocurrió muchas veces... luego ya me acostumbré, necesitaba el trabajo. Sin embargo, no me di cuenta de cómo fueron pasando los años, creo que dieciocho a la fecha.

Sin embargo, aunque Francisco o «el Pancho», como le conocíamos todos, no estaba exento de una trágica historia de sufrimiento, como muchos otros niños (un besito para él), quiero centrar mis recuerdos en otro niño.

Si la memoria me acompaña, debe haber sido por el año 2001 o 2002. Recuerdo que me asignaron un primero básico. Allí estaba, en el primer día de clases: pequeñito, asustado y mechitas de clavo, Erik; allí conocí a Erik Alejandro Furicoyán Colimán. Fue mi alumno desde primero a octavo año básico, un estudiante cuyos padres no eran menos que los otros, con muchas dificultades y no menos necesidades. Su padre, un hombre más bien alto y moreno, se dedicaba a estacionar autos en las afueras de un supermercado. Su madre, con características similares, era obrera de una fábrica... un panorama no muy alentador, sin embargo, había una diferencia entre estos padres y otros, eran muy respetuosos y se esforzaban por sus hijos (Erik tenía una hermana, la Katy).

No sé cómo explicarlo. Era muy ordenado, compuestito y escribía todo lo que esta profesora le iba entregando y enseñando. Yo lo veía, en el buen sentido de la palabra, como un alumno «memorioncito». Más tarde aquella característica le serviría de mucho...

Siempre le iba bien en sus trabajos y pruebas, era muy responsable. Cuando me acuerdo de él tiendo a pensar que no sé si él fue creciendo junto a mí, o yo lo hice junto a él. Y qué decir de sus compañeros, si había que realizar alguna actividad para tomar acuerdos o juntar dinero para alguna buena causa, todos al unísono decían... «¡Que lo haga Erik!»

El tiempo transcurrió muy rápido y, sin más, Erik se graduó de octavo año básico y no supe más de él...

Un día camino a mi trabajo, al mismo colegio de siempre, un jovencito me saludó muy cariñosamente. Contesté el saludo prácticamente sin saber quién era, creo que se dio cuenta. Él me ayudó en mis recuerdos y yo exclamé «¡Oh, Erik! Te desconocí...» El pequeño había cambiado físicamente, no en vano habían pasado seis años. Luego le pregunté «¿Cómo estás?, ¿cómo te ha ido?» Me contestó «bien tía, voy en mi segundo año de leyes...»

No sé si en ese momento yo sonreí o no, no sé si le expresé mi alegría; sin embargo, le dije muchas cosas, le di varios consejos; luego me despedí de él... Continué hacia mi trabajo con mi corazón rebosante de felicidad. Me sentí pagada, valoré su tremendo esfuerzo.

Esta experiencia la he contado muchas veces a mis posteriores alumnos y hago mucho hincapié en con aquel dicho: «cuando se quiere, se puede».

Hoy por hoy, no he sabido de él. Sin embargo, mi corazón me dice que le ha ido bien. No sé si habrá terminado su carrera, mi corazón no es tan sabio, pero de lo que sí estoy segura es que está preparado para la vida, se convirtió en un hombre de bien...

## EPÍLOGO

Desde que inicié este relato, más la vorágine de mi desgastadora labor acompañada de algo de flojera, entre otros detalles, no había reparado en darle un cierre a esta bella historia, por ello quiero que sepan algo más de mi Erik.

Si no me equivoco, como caído del cielo, fue a fines de abril cuando nuevamente me he encontrado con el protagonista de este relato. Él venía entrando por la calle Rodrigo de Araya, y nuevamente esta distraída maestra no le reconoció, por lo tanto, fue él quien me saludó

primero. Estaba convertido en todo un adulto, si bien es cierto su fisonomía había cambiado en parte, su rostro era el mismo de aquellos pequeños años escolares... Nuevamente un gran saludo hacia mi persona, cómo olvidar sus ojitos negros y alegres de ese día.

Esta vez estuve largo rato conversando con él. Sus progresos y logros eran muchos; tanto, que le faltaban solo dos exámenes para egresar de la carrera de Leyes. Me lo dijo con tanta alegría que la mía no fue menor.

Me relató que estaba muy contento, y que en lo futuro quería prepararse para ser fiscal. Todo este relato parece fácil dicho desde las palabras sobre el papel, sin embargo; también me expresó sus múltiples dificultades. Desde el dinero, el trabajo adicional, la beca que tenía que mantener, como asimismo; todo lo que le costaba estudiar. «Sabe tía –me dijo–, tengo una compañera que en un día se lee un libro, yo necesito tres, por eso este último tiempo me he amanecido muchas noches. Estoy muy cansado, pero sé que lo lograré...»

¡Qué alegría! Saber que el esfuerzo y la disciplina, cuando se traza una meta, tienen resultados. Con Erik queda más que corroborado. Por ello, nuevamente felicitaciones y muchos consejos, pero qué más consejos puedo dar, si ya lo ha hecho todo muy bien. Bueno, nunca estarán de más...

Me despedí de él, y nuevamente con mi corazón más que pagado. Feliz por sus logros, feliz por él, por su familia y, por qué no decirlo, por esta modesta escuela... Espero que el devenir nos depare a muchos más Erik, es mi deseo de todo corazón. Pueden ser muchos más los que nos sorprendan y nosotros potenciemos. Quizás no todos puedan ser abogados, profesores, en suma, tener grandes logros académicos, por eso, más allá de los logros de mi Erik, mi gran satisfacción es verlo convertido en un hombre de bien. Espero que el devenir nos depare a muchos más Erik, es mi deseo de todo corazón.

Esta bella experiencia e historia de vida es el reflejo claro de que detrás de cualquier niño, estudiante, siempre hay un futuro... Solo he y hemos de potenciarlo, especialmente para que se desarrolle y, lo más importante, para convertirlo en un ser útil para la sociedad, así sea con un oficio modesto o una renombrada profesión...

Patricio Acevedo Silva

*Profesor de Educación General Básica*

*Escuela Almirante Luis Gómez Carreño, Viña del Mar*

---

## UNA AMARGA DESPEDIDA

**P**arece que fue ayer cuando me sentaba en mi banco, alejado del profesor, rogando para que no me preguntara nada, y cómo no, si era un enojón y nunca le gustaba lo que yo le contestaba.

¡Pero cómo! Los mismos miedos que yo sentía como alumno, se los estoy traspasando a mis estudiantes, cómo me gustaría saber si ellos me temen o me respetan. Bueno, y por qué tanta preocupación, si yo soy el que manejo esta situación, me repito. Pero al abrir mis ojos, parece que fuese un sueño, estoy despidiendo a mis alumnos de octavo año, desde un púlpito con palabras y citas de buena crianza, pero poco significativas para ellos, ya que las dice el enojón, el idiota, el viejo de mierda. Pero yo por dentro lloro, pierdo más que alumnos, hijos que se llevan una parte de mi corazón, sin siquiera saberlo. Pero cómo contarles que yo no siempre fui así, sino más bien un profe bien empático y chacotero con mis alumnos, hasta que me tocó esa prueba que cambió mi vida, cómo yo iba a saber que me tocaría el curso más «malo» de esa escuela, un tanto pequeña y enclavada en uno de los sectores altos de Viña del Mar, con alumnos dignos de una película de terror (según mis colegas) y que me hicieron cuestionar mi profesión y mi manera de ser.

En esta graduación donde me despidieron de mis alumnos que me acompañaron en mi vida profesional durante tres años, siendo su profesor jefe, del curso reconocido como el que nadie quería aceptar y para el que eligieron al de carácter fuerte y estricto, cómo poder explicar que este profesor un día no fue así, y que le duele cada día mas no haber tenido las fuerzas para explicarles que solo fue por su bien, y que al final del año trató de cambiar su postura para no ser recordado como el viejo gruñón, sino como el que luchó desde el comienzo por ellos, cuando muchos docentes ni siquiera se atrevieron a intentarlo.

Juan Becerra Orellana  
*Profesor de Matemática*  
*Liceo Pedro Montt, Valparaíso*

---

## SIMCE, ¿Y LOS LAURELES?

**R**ecién titulado me mandaron al Colegio de Placilla, a once kilómetros de Valparaíso, y como profesor de matemática asumí las horas de primero a cuarto medio, pero en especial recuerdo al segundo medio y el desafío de rendir el Simce. Aún recuerdo con nostalgia el olor del polvillo y las manos partidas con la tiza mientras golpeaba el borrador en el árbol que estaba fuera de la sala de madera, calurosa y encerrada, donde teníamos que estudiar con los alumnos. Transcurridos siete años me encontraba en el 2014 con otro segundo medio, de nuevo en un liceo municipal, autoimponiéndome o asumiendo el desafío de levantar el Simce nuevamente, después de doce años consecutivos de bajos resultados. A poco andar, dudo del trabajo realizado por mis colegas los años anteriores, lo que refuerzo con la evaluación de diagnóstico, y me consuelo pensando que también se debieron haber sentido solos, como en una isla.

«¿Saben?, mejor vamos a comenzar de cero, primero debemos aprender a reconocer los números con los que vamos a trabajar; en segundo lugar, veremos algo de ecuaciones, para terminar con algo de geometría; van a tener que escribir con orden y claridad». Así estuvimos trabajando alrededor de cuatro meses, y ya no me sentía tan solo.

«Bueno, si superamos la operatoria racional estamos al otro lado, luego algo de álgebra para terminar con lo más lindo, geometría», les repetía todos los días. Y llegó el momento, un día de octubre en la mañana, con algunos pesos que tenía en el bolsillo les regalé un dulce, les deseé buena suerte y manos a la obra. Luego vino la espera, largos meses, los alumnos preguntaban «¿y cómo nos fue, profe?», «Ya van a llegar los resultados, este año se han retrasado un poco». Los resultados aparecieron, no eran lo que yo esperaba, pero subimos dos puntos. Es poco, pero la tendencia nacional fue a la baja, así es que los felicité. Después de un tiempo nos llamaron a un acto de premiación donde estarían el Alcalde y otras autoridades, y junto con el curso decidimos no asistir. Las autoridades de Cormuval se molestaron mucho, pero como les dije a los estudiantes, «no importa muchachos, los laureles son nuestros».

Fernando Azula Ponce  
*Profesor de Historia y Geografía*  
*Santiago*

---

## AYER

**E**ra un pálido día, de un pálido año, en una sala de clases del Liceo Industrial A-20, un tercero medio de la especialidad de Mecánica Industrial, en un año en donde ya se sentía «la atmósfera» o estaba pronta a llegar una melodía de la cual brotaba un «muevan las industrias» (agosto 1985).

Me encontré con una deslumbrante paradoja, un país sin industrias, un desempleo brutal, jóvenes que trabajaban en lo que encontraban, llegaban a clases con hambre, frío y sueño, «miraban sin ver».

La pregunta fue simple y básica ¿Qué hago aquí?

El continente con el cual me que encontré, no aparecía en el mapa que traía.

Era un curso de mecánicos para una industria ausente o «quejumbrosa», y yo era allí un forastero en un campo ajeno, extraviado.

Después de casi tres décadas, la memoria no retuvo los detalles de esa clase, que no era la primera, pero si mi primera en un liceo industrial en un momento lleno de «tensiones externas», que llegaban a la sala de clases y al taller de los mecánicos a través de los jóvenes. Sus rostros –en esa clase– eran como una de esas acuarelas del noruego Edvard Munch («El grito»), expresaban dolor, angustia, agotamiento.

Al día siguiente, lo primero que hice fue ir al Taller de Mecánica (o Máquinas y Herramientas). Fue un hecho inédito, recordaban los profesores de Mecánica más antiguos, primera vez que un profesor del plan general (Historia y Geografía) ingresaba a este lugar sin aviso y anuncio alguno. Se generó un silencio de asombro, «el forastero» fue directo a las máquinas (tornos, fresas, taladros y otros), preguntó por sus funciones, tipos, modelos, dónde y cuándo se utilizaban, las industrias que las empleaban, qué nivel de desgaste tenían, en fin, se abrió una conversación entre «una mecánica teórica», procedente de la física y de la Revolución Industrial, y el mundo del trabajo y la técnica que allí se dibujaba, donde estaba también el curso que *ayer* había conocido. Conversé con ellos, les pregunté qué hacían y en qué máquinas estaban. Cada uno de ellos me explicó con interés, y algunos hasta con pasión, en lo que se encontraban.

Fue un momento de comunicación, como esos que dieron origen al lenguaje.

Claudia Soto Retamal  
*Profesora de Educación Básica*  
*Liceo Manuel Rojas, Macul*

---

## GABRIEL

**N**o me acuerdo del año, 1995, 1996, 1997... En el colegio José Pedro Alessandri D-176, similar a los demás colegios municipales de la comuna: solo un piso, salas grandes, patio pequeño en relación a la alta matrícula de esos años, doble jornada de kínder a octavo básico, muy acogedor según mi opinión, pero en la actualidad vendido. Yo, con pocos años de experiencia laboral, tendría un segundo o tercero básico en la jornada de la tarde.

Como sucede hasta el día de hoy, debemos permanecer todo un día en el establecimiento, a ese día le llamamos «de completación». Resulta que en la jornada de la mañana asistía a clases un niño de no más de 9 años, llamado Gabriel, que provenía del hogar de menores Nazareth. Cursaría el tercero básico y su profesora jefe era la señora Graciela Cortés, ya jubilada hace unos años. Gabriel tenía una complicada enfermedad al corazón, su cuerpo estaba totalmente de un color, cómo explicarlo, púrpura suave, le decían «el moradito», por eso no podía jugar como el resto de los niños, ya que cualquier golpe podría complicar su enfermedad y por lo mismo había días en que no iba a clases. Yo recuerdo su carita morena, sus ojos redonditos muy negros y tristes, su pelo corto y crespo de contextura más bien

delgada, tímido ante los demás. Siempre su rostro reflejaba una leve sonrisa, nunca lo oí quejarse.

Mi tía, que trabajaba en el mismo colegio, pero en la jornada de la mañana, recuerdo que le compraba en el kiosco un completo... Imagino con las ansias que se lo servía, que exquisitez.

Ese día de completación yo lo veía en el recreo, me acercaba y lo saludaba... la verdad, siempre le compraba algo a su gusto en el kiosco. Se conformaba con tan poco y su carita siempre con una leve sonrisa... «¡Gracias tía!»

Pasaron unos meses y de pronto Gabriel empezó a faltar muchos días al colegio... ¡¡Hospitalizado en el Calvo Mackena!! ¡Qué lamentable! Quise ir a visitarlo. Me enteré, no sé cómo, de que Gabriel solo pedía como juguete un reloj, pero no un reloj cualquiera, tenía que ser rojo. Me acuerdo que recorrí algunos locales por Macul, y nada. ¿Por qué costaba encontrar un reloj de plástico y rojo, además? No sé cómo llegué a Irrarázabal y en una tienda de cumpleaños lo encontré... ¡qué maravilla! Por falta de uno, le compré dos. ¿Cuánto costaron?, no lo sé, ha pasado tanto tiempo, pero no debió ser mucho dinero, y regresé a mi casa contenta con mi regalo para Gabriel.

Llegó el día de la visita, entramos –digo «entramos» porque fui acompañada seguramente de Graciela, la profesora jefe, o de mi tía-. Estaba sentado en su cama y al vernos su leve sonrisa se transformó en una gran sonrisa... Sí, a pesar de que estaba hospitalizado con un diagnóstico no muy alentador, reflejó en su carita con sus ojitos negros y su boquita una tremenda sonrisa. Lo saludamos, seguramente conversamos de cómo estaba, si tenía amigos, etc. etc. Lo poco que recuerdo es que en la sala estaban más niños hospitalizados, pero separados por un vidrio. Le entregamos su obsequio, que abrió con cuidado (no sé por qué tengo eso en mi mente) y obvio que le gustó. Claro, no lo esperaba. Y nuevamente ahí estaba su gran sonrisa. Pero

aquí va lo que realmente nunca he olvidado... Gabriel le regaló uno de los relojes a un niño que no sé si compartía su pieza, pero estoy segura de que también estaba hospitalizado.

Esto siempre lo he tenido presente en mis recuerdos, ya que pienso que otro niño en su lugar hubiera guardado uno de los relojes para más adelante, o lo hubiera prestado por un momento, no sé. Provenía de un hogar de menores y por lo mismo no tenía lo que muchos otros niños tienen, pero él compartió algo que deseaba tanto.

Pueden surgir muchas preguntas sin respuestas por ese hecho a lo mejor tan simple, pero para mí ha sido muy significativo. Los niños son felices con tan poco, pero, por sobretodo, el que nunca ha tenido mucho y luego tiene, lo comparte, lo regala... seguramente para hacer un poquito más feliz al que tiene al lado.

Gabriel falleció al tiempo después. Nunca lo he olvidado. En estos momentos que escribo estas líneas parece que lo estoy viendo con su carita morena, sus ojitos negros y su leve sonrisa... ¡Descansa en paz Gabriel!

Claudio González Sierra

*Profesor de Historia*

*Liceo de Adultos Luis Gómez Catalán, Estación Central*

---

## RESIGNIFICANDO LA DIVERSIDAD SEXUAL EN EL AULA

**A**proximarse al mundo de la pedagogía implica, inevitablemente, aproximarse a las mentes y corazones de un sinnúmero de niños y adolescentes cuyo desarrollo emocional e intelectual se ha visto en muchos casos trastornado por carencias y abusos. En mi corta experiencia como profesor de Historia en el Liceo de Adultos Luis Gómez Catalán de Estación Central, he podido comprobar el enorme peso que los traumas y conflictos domésticos, de pareja y parentales ejercen en el estudiante, tanto en su asistencia a clases, como también en su desempeño académico. Asimismo, el historial previo de cada alumno revela una sensibilidad particular ante la cual muchos profesores nos vemos desconcertados, por nuestro desconocimiento, negligencia o estrechez de miras, lo que plantea serios retos a nuestra capacidad para responder adecuadamente a ellos, establecer diálogos fructíferos y atender sus necesidades emocionales y cognitivas.

Según los esquemas más ortodoxos de la educación durante el pasado, cualquier «disfuncionalidad» que afectase el comportamiento de un estudiante debía tomarse como una anomalía, una especie de

externalidad perjudicial al proceso educativo, la cual debía resguardarse de cualquier «contaminación» emocional, considerada un escollo para la adquisición de conocimientos y habilidades por parte del alumno. De ahí que hasta nuestros días, aquel enfoque aún permea la relación entre profesores y estudiantes, generando desencuentros, malentendidos y problemas de comunicación que se vuelven insalvables, especialmente cuando la brecha valórica, generacional y cultural entre ambos es acentuada.

Desde mi experiencia, un elemento que impacta con gran fuerza en la relación entre profesores y estudiantes, es la orientación sexual. Nuestra historia muestra que los estudiantes de orientación homosexual (gays y lesbianas) han sido blanco permanente de amedrentamiento, intimidación y exclusión desde el resto de la sociedad. El gremio docente, al menos entre ciertos sectores, también se ha encargado de reforzar prejuicios o hacer oídos sordos para reivindicar los derechos homosexuales, manteniendo los estrictos paradigmas morales que durante generaciones se inculcaron desde las familias, la religión y otras formas de disciplinamiento social. Como resultado de lo anterior, en muchos casos aún se concibe a las personas homosexuales como «enfermos» o «pervertidos»; personas cuyas expresiones artísticas, estéticas y afectivas atentaría contra el desarrollo armónico de la personalidad y el modelo tradicional de familia, y por ende, debiesen censurarse permanentemente. En este escrito, me valgo de la experiencia de trabajo con estos alumnos para evaluar mi capacidad de acoger sus opiniones y generar miradas de consenso en la pequeña y, a veces autoritaria, sociedad que se forma al interior de un aula.

Durante el año y medio de mi experiencia como profesor he tomado contacto con alumnos gays y lesbianas cuyo comportamiento se mostraba desafiante y agresivo ante la figura del docente, sin mediar

provocación. La reciente toma de conciencia que se ha generado en la sociedad respecto a los derechos de estas personas no borra en su imaginario las décadas de menosprecio y exclusión que han sufrido en ámbitos educativos, laborales y familiares, generando un resentimiento de larga data, que aflora inconscientemente como desconfianza y resistencia hacia las figuras de autoridad.

En muchas clases observé gestos sarcásticos, réplicas irrespetuosas y cuestionamientos que no emanaban de una incomodidad circunstancial hacia la clase, sino de una actitud deliberadamente confrontacional. Muchos estudiantes homosexuales, además, se ubicaban en puestos apartados del salón en un proceso de marginación aprendida que me llevó a reflexionar respecto a la naturaleza de esas actitudes, para luego pensar de qué manera podría hacerlos sentir más acogidos y respetados, así como involucrarlos al trabajo de aula.

Uno de los puntos que más interrogantes me generó fue si era pertinente evaluar aquellas conductas como parte de una tensión ante el mundo institucional nacida de su orientación sexual o si debían tomarse como simples gestos de rebeldía adolescente que no los diferenciaban de otros compañeros. No es una sorpresa que cualquier persona que arrastra un historial conflictivo tiende a exteriorizar frustraciones, rencores y otras emociones negativas de manera abierta o implícita. Muy importante al respecto es la capacidad intuitiva de un profesor para interpretar temprana e inequívocamente un conjunto de señales corporales que denotan emociones profundamente arraigadas en la personalidad y en la psiquis producto de eventos traumáticos. En ese sentido, una vestimenta excéntrica, el uso de accesorios o cierta clase de maquillaje, un lenguaje excesivamente vulgar, gestos de connotación sexual son, en muchos casos, resabios de abusos o discriminación que, en el caso de gays y lesbianas, pueden volverse símbolos recalcitrantes de rechazo a las nociones de pudor en

el rango de lo permitido. Perciben el atractivo de jugar con los límites, de violar las normas en forma sistemática, para socavar las raíces de un *establishment* intolerante e hipócrita.

Sabía que los juicios apresurados y los castigos simplistas solamente acrecentarían la molestia y la incomunicación, lo que me llevó a flexibilizar mi esquema de trabajo y generar una relación más empática con ellos, para que así pudiesen apaciguar sus ánimos, ganar confianza y revelar los aspectos más positivos de su personalidad, escondidos tras una fachada de resistencia.

Con ese propósito, y aprovechando la flexibilidad del currículum vigente, tuvimos la oportunidad de ahondar temáticas de género que despertaron inevitablemente una fuerte vinculación emocional de parte de estos estudiantes. Ello refleja los cambios que en los últimos años ha experimentado el programa de la asignatura, al enfatizar los derechos de las minorías y divulgar la importancia de la inclusión para asegurar una sociedad democráticamente sostenible en el tiempo. Así por ejemplo, temas ligados al estudio de la población, como el control natal, el aborto, la contracepción y la violencia de género, creaban una atmósfera proclive a debatir con criterio y altura de miras, generando espontáneamente, en casi todos los casos, una mayor participación de alumnos homosexuales durante la clase. Similar reacción ocurrió al plantear el matrimonio y la adopción homosexual entre los contenidos, ya que congregaron a gran parte de los cursos y dieron paso a la exposición de interesantes argumentos a favor y en contra.

Debo mencionar que en ningún caso trato de encasillar a estos alumnos y suponer que solamente actúan bajo un único criterio. Evidentemente las diferencias culturales, económicas y valóricas entre la población homosexual son tan amplias como entre el resto de la población y nunca he intentado generar una categorización social

exclusivamente ligada a la orientación sexual. Así, por ejemplo, tuve la ocasión de conversar con un joven homosexual que participaba de forma entusiasta en las asambleas de una iglesia evangélica sin sentir ningún tipo de discriminación o sentirse intimidado. Por otro lado, algunos estudiantes gays y lesbianas eran asiduos visitantes de clubes y discotecas homosexuales, pero no necesariamente llevaban un estilo de vida más desenfundado. En esta amplia gama de personalidades, las opiniones frente a los temas «valóricos» eran diversas. Los métodos anticonceptivos, el matrimonio y la adopción homosexual eran ampliamente apoyados, mientras que el aborto suscitaba opiniones mixtas entre los estudiantes gays y lesbianas. En ese sentido, se mostraban normalmente más dispuestos a tolerar aquellos fenómenos y a incorporarlos en nuestra vida institucional.

A medida que las semanas pasaban, observé una gradual mejoría en la relación con los alumnos antes mencionados. Su predisposición desde el inicio de cada clase era más colaborativa y empática, lo cual se retroalimentaba cada vez que un nuevo tema de su interés se ponía en el tapete.

Esto no significa de ninguna manera adjudicar exclusivamente a este enfoque la mejoría experimentada en la conducta de estos alumnos. Debemos cotejar otros factores como, por ejemplo, la paulatina formación de grupos de afinidad al interior de los cursos y la aclimatación al espacio y la comunidad del establecimiento como alicientes para moderar las iniciales actitudes de resquemor y rebeldía. Es evidente que las nuevas generaciones se han desmarcado de sus progenitores respecto a la percepción de la homosexualidad, y eso hace algo más llevadera la socialización al interior de los cursos, no obstante la mantención de cierta desconfianza por parte de algunos estudiantes. Aun así, considero que esta experiencia ha mostrado el impacto que puede tener el docente a la hora de movilizar y visibilizar

a grupos puntuales de alumnos que, por su raza, religión, sexualidad o vestimenta, terminan por ser marginados del proceso educativo, relegando sus puntos de vista a la esfera de la resistencia, la subordinación y la discordia.

A propósito de la tan discutida segregación socioeconómica de la que se habla en debates y noticieros, cabe recordar que ella emana desde las raíces de nuestra idiosincrasia y se ha transmitido históricamente en la cotidianeidad de cada interacción entre grupos e individuos. Mi experiencia como estudiante en un colegio de hombres trae a la memoria innumerables episodios de burla y ridiculización hacia los homosexuales hasta extremos patológicos, especialmente cuando se expresaban bajo formas «humorísticas» para el deleite del público, fenómeno del cual aún somos testigos, desafortunadamente. Pese a que la intensidad de aquello ha disminuido en los últimos años, gracias a la activa movilización de diversas organizaciones y al sacrificio de otros, las manifestaciones simbólicas, retóricas y audiovisuales recurrentes en los medios de comunicación de hoy en día siguen surcadas de virulencia e intolerancia. Es ahí donde la discriminación de género aparece, junto a la xenofobia, el clasismo y el racismo, como otro de los apéndices más nocivos para la convivencia. Por eso es urgente que nosotros, los profesores jóvenes, aportemos desde nuestra experiencia para resignificar la diversidad sexual como un elemento enriquecedor y dinamizador en una sociedad, siempre y cuando se abran las puertas a su discusión desde la sala de clases con el debido criterio y altura de miras requerida.

Nelly Mella Burgos  
*Educadora de Párvulos*  
*Jardín Infantil We Antu Boyeco, Temuco*

---

## QUÉ HAY DETRÁS DE LOS RESULTADOS

**E**sta era una mañana como cualquier otra, húmeda y fría, de principios del mes de marzo. Siento venir a través del hall del establecimiento unas pisadas fuertes y veloces, de pronto tocan a la puerta, ingresa muy molesta la educadora de nivel medio y me dice: «Ñaña directora, usted debe citar a la madre de Daniel», y continúa con su relato indicando que «es un niño desobediente, porfiado, peleador, que agrede a sus compañeros y que no permite realizar las experiencias pedagógicas que se han planificado para la jornada»; agrega además: «recuerde que se aproxima la visita de la fiscalizadora, la tendremos medio día instalada en la sala, usted sabe lo que significa para nosotros la evaluación». Me impregno de esa postura y decido llamar a la mamá de Daniel. Él es un niño de 4 años, de contextura más bien delgada, muy activo, muchas veces silencioso, de una mirada profunda con un dejo de tristeza.

Procedo a digitar el número en el teléfono y marco, no me contesta; insisto nuevamente, me contesta otra persona, me dice «tía, la mamá no puede asistir, pero yo lo haré el miércoles». Transcurre la semana, llega el día miércoles y quién aparece es la abuela. La hago ingresar a la oficina, le pregunto por qué no vino la madre, me

comenta que no puede venir, que no vive acá y que se fue a Santiago, a vivir. Le comento que fue citada a entrevista y que «es una entrevista de rutina que busca conocer a nuestros apoderados». Sin entrar en mayores detalles, le pido que me cuente un poco sobre la dinámica familiar de Daniel. El relato de ella me impacta, la abuela señala que la madre lo ha abandonado siendo muy pequeño; que el padre, drogado, intentó ahorcarlo, y que ella se hacía cargo de él dentro de lo que podía, sabiendo que ella presenta un problema grave de alcoholismo. En ese momento me sentí muy preocupada. Me cuestioné cómo un niño tan pequeño, en tan corto tiempo, había tenido experiencias tan tristes de vida, me cuestioné nuevamente, me afectó, y decidí que debía hacerme cargo de esta situación, solicitar ayuda de inmediato, activar los protocolos que tanto hemos ensayado en estos casos, y hacer todo lo que fuera necesario para proteger la integridad de Daniel y su abuela, quien velaba por él.

Ese segundo sirvió para confirmar cuán importante es ver qué situaciones hay detrás de las conductas disruptivas que muchos pequeños presentan, que generalmente se atribuyen solo a mal comportamiento y a que no tienen pautas de crianza; siendo muchas veces más importante preocuparnos de los resultados, de la práctica y del cómo estamos avanzando. Pero ¿y qué hay detrás de esos resultados? No son solo conceptos, logrado o no logrado, son pequeñas personas con grandes problemas, no podemos etiquetar a un niño sin evaluar qué está afectando su vida y qué está provocando el comportamiento disruptivo, qué situaciones lamentables les ha tocado vivir, y qué se esconde en esa mirada profunda con un dejo de tristeza.

Fabiola Jaramillo Cisternas  
*Profesora de Educación Diferencial*  
*Liceo Manuel Rojas E-170, Macul*

---

## EL ARTE DE AMAR LA PEDAGOGÍA

**E**scribir acerca de uno no es fácil y menos cuando se pide escribir acerca de una experiencia pedagógica. En este pensar y recordar de cuál podría ser la mejor experiencia pedagógica para relatar en este movimiento pedagógico narrativo, comienzo a recorrer mi vida profesional con el objetivo de buscar una buena historia con un atractivo relato. Se me vienen a la mente muchas experiencias que están archivadas, tanto en mi cuerpo como en mi corazón, proyectando experiencias felices y pericias muy amargas.

Comienzo presentándome, soy Fabiola Jaramillo, hija de la Unidad Popular, quien al inicio de la Dictadura Militar me trasladé junto a mi hermana y padres a un país lejano y frío para salvar la integridad física y psicológica de la familia, criándome y educándome en un sistema escolar completamente diferente al nuestro, situación que hoy en día reconozco como un hito sumamente relevante para mi historia personal y profesional. No puedo dejar de buscar mis fotos del baúl de los recuerdos y ver a esa niña morena y de pelo negro con sus compañeros holandeses de tez clara, pelos rubios y de tamaño mucho más alto que el mío. Nunca sentí discriminación alguna... toda mi infancia y juventud fui una más dentro del grupo

curso heterogéneo. El concepto de inclusión no era un decreto, se entendía como una forma de vida. Aprendí a mi ritmo y, al andar, logré hablar y entender a la perfección el idioma, superar todas las barreras, alcanzando felizmente las mismas metas que mi curso; el rol mediador de mis profesores y el trabajo colaborativo y la solidaridad de mis compañeritos fueron determinantes. Actualmente reconozco que durante esos años fui una estudiante con necesidades educativas especiales y nunca me di cuenta de aquello.

La inserción al modelo socioeducativo chileno fue lento y complejo, sintiendo por primera vez de manera consciente la soledad, angustia y el miedo al fracaso, ya que no existían las redes de apoyo. Este nuevo escenario me permitió crecer y madurar, activando las estrategias y habilidades blandas, de las cuales a nosotros los profesores nos gusta hablar tanto en la actualidad. Era una joven completamente perdida en el espacio y en el tiempo, que aún no determinaba su identidad y que aún no sabía qué camino iba a recorrer.

Me viene como un amargo recuerdo la experiencia de mi primera desilusión universitaria, en la carrera de Psicología. Eran los últimos años oscuros de la dictadura y para mi familia fue duro juntar el dinero para poder seguir una carrera universitaria; mi fuerte convicción política me condujo al movimiento estudiantil universitario. Mi opción era contribuir a la causa democrática y el estudio fue relegado a una segunda categoría. Obviamente no logré las metas y tuve que salir con mucho dolor de esa facultad; podría extender mi relato para describir mi pena y rabia, pero lo relevante es que me demoré años en buscar nuevas sendas académicas, castigándome por haberme farreado la carrera. Decidí trabajar unos años y buscar mi sello personal.

Mi segundo intento universitario, y sin mucho convencimiento, fue la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, claramente con una tremenda sensación de frustración y desencanto. Pese a

venir de una familia de educadores, yo creía que la pedagogía no era lo mío, pero... ¡el medio me exigía estudiar y había que hacerlo! Sobre mis hombros, la idea fuerza de mis padres: «sin título, no eres nadie». Hasta el día de hoy no logro entender ese juicio de valor, tan propio de la idiosincrasia chilena...

Con los recuerdos a flor de piel, podría escribir acerca de mi interesante andar como estudiante universitaria y cómo, en la primera etapa lidiaba con la maratón de correr entre los turnos de mi pega para pagarme la carrera y mi afán de asistir a clases para convertirme en una destacada estudiante. Cómo no nombrar mis esfuerzos por mantenerme en la universidad y a su vez en poder cumplir con los nuevos roles y funciones que la vida en ese entonces ya me había dado como esposa, dueña de casa y... madre. Se me vienen a la memoria las eternas explicaciones a mis profesores por llegar atrasada a clases como consecuencia de tener que esperar a que abrieran la sala de cuna primero para dejar a mi bebe en sus manos; también podría describir aquella experiencia de una de mis prácticas en un centro de parálisis cerebral, donde mis supervisores me piden abandonar el recinto porque no podía dejar de llorar, pero, ¿cómo no llorar, si al ver los rostros de esos niños y niñas inmovilizados en una silla de ruedas, solo veía la carita de mi pequeñita hija? Me aferraba a la idea de que esta carrera no era lo mío, no obstante, por el camino me fui encantando y gratamente descubriendo mis grandes habilidades. Me gradué con importantes reconocimientos y con dos hijos en brazos.

Al continuar mi recorrido, podría escribir sobre mi primer ejercicio como docente de aula en un primero básico y del modo en que disfruté ese año con mi curso, dando y recibiendo amor de esos pequeños y principalmente de sus madres. Descubrí el inicio de mi gran pasión por tratar de que el aula fuera un espacio netamente afectivo y con experiencias de aprendizaje motivadoras, tal como yo

lo había recibido en mi escuela de Holanda. No quiero profundizar en mi desempeño pedagógico porque tengo la certeza de que metodológicamente no lo hice bien. Me sonrojo de vergüenza. Para ser buen profesor hay que saber, saber hacer y saber ser. Yo con mi reciente experiencia en ese entonces, estaba lejos de esa meta. Me quedo con esa gran capacidad de amor que descubrí por la pedagogía y por esos pequeños niños y niñas que disfrutaban ir a clases para abrazar a su tía Fabiola. Nunca olvidaré las lágrimas derramadas por chicos y grandes y mi garganta hecha un nudo por tomar la decisión de no continuar el año siguiente con ellos por tener un proyecto familiar en otra ciudad. Fue exactamente ahí que algo cambió en mí; fue en el Colegio Benjamín Vicuña Mackenna de San Joaquín que descubrí que ser profesora nutriría mi corazón; fue ahí, en la escuela de mis abuelos (escuela como medio de sobrevivencia de una familia entera exonerada en Dictadura Militar) que me encanté con la idea de enseñar, y fue precisamente en ese instante en que acepté tener una relación única, indestructible y, sobre todas las cosas, amorosa con la pedagogía. Me fui feliz de esa escuela, sabiendo que amaba mi profesión y mi rol docente.

Los pasos y años subsiguientes reivindicaron mi convicción, convirtiéndome en una docente que alimentaba su corazón con cada paso que daban mis pequeñas grandes personitas, asumiendo como ellos se agigantaban con la seguridad que les daba mi cariño y a esa altura ya experimentada y acertadas metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje. No me complicaba y disfrutaba planificando y preparando mis clases. Sólo sabía que mis niños debían ser igual de felices que yo durante mi escolaridad. Cuando dudo de mis capacidades acudo a esas evidencias fotográficas que terminan levantando mi alicaída inseguridad momentánea.

Los años han pasado y el reto de la vida me ha llevado por un recorrido que me ha permitido crecer a nivel profesional, desempeñándome en diferentes áreas de la pedagogía. Desde la sala de grupo diferencial, mis jefes quisieron que reemplazara a la jefa técnica del colegio, ¡¡uffff, que difícil tarea fue!! Prometí nunca más asumir ese cargo, por las diferentes aristas que trae esa función. Después, nuevamente la vida desafió mis capacidades y me hice cargo de un Programa Comunal de Integración Escolar, los nervios me comían pensando cómo liderar a 25 educadoras diferenciales para el programa. Se evidenciaban esas nuevas habilidades de liderazgo que no sabía que tenía. Me costó nuevamente mucha inseguridad reconocerlo y aceptarlo. Mi corazón estaba dividido, por un lado crecía, pero por el otro, me iba alejando de los niños. El mundo de la asesoría me vinculó con los docentes, apoyándolos con el quehacer diario dentro del aula, una experiencia maravillosa y llena de satisfacciones. Hoy en día, desde mi función de Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica 2.0 en una escuela altamente vulnerable, mi desafío es contribuir a un cambio en la realidad dura de los estudiantes y de poner en práctica lo que la primera vez me costó tanto. Sigo creyendo que la pasión y la convicción es fundamental para un buen desempeño. En esta tarea vuelvo a mirarme al espejo y descubro que mi rumbo lo encontré y que llegué mas lejos de lo que imaginé que podría haber llegado, y que todas las experiencias vividas y a vivir en educación se basan en el amor.

Me vuelvo a presentar: soy Fabiola y me declaro una amante de la vida; soy Fabiola Jaramillo, aquella mujer que se apasiona al hablar de educación. Soy Fabiola Andrea Jaramillo Cisternas, docente de corazón, quien sabe que la pedagogía es una de sus grandes razones de vida para poder transformar la realidad inmediata de las nuevas generaciones del futuro de Chile.





DE LA VIVENCIA A LA EXPERIENCIA:  
LOS RELATOS DOCENTES Y LOS SABERES  
QUE ENCIERRAN

Ana Arévalo V.  
Mauricio Núñez R.  
Yasna Lepe S.



## LA ESCUELA: CANTERA DE PROFESIONALIDAD

Cada día nos levantamos con el afán de ser capaces de responder, con nuestras escuálidas fuerzas, al torbellino de demandas que nos imponen 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. Así, hay una identidad tramposa que se ha ido construyendo por marcos teóricos y regulatorios que no han permitido que nuestra voz se exprese (Elbaz, 1991; Goodson & Ball, 1985), ni que nuestro actuar se ajuste a los contextos en los que nos movemos. ¿Qué significa ser profesor hoy en un país que ha sido transformado desde la médula por el liberalismo y el individualismo que este potencia y que no permite que los sujetos levanten sus voces para contar y recontar lo que les pasa y les constituye como docentes? ¿Es muy diferente este escenario a lo que podemos percibir que ocurre a nivel global?

Nuestra vida es un relato que se nutre, que dialoga, que discurre, que se construye y deviene en experiencia e identidad (Malet, 1998). ¿Cómo llegamos a ser lo que somos? ¿Cómo es que nos convertimos en profesores? ¿Qué ha debido ocurrir para que llegáramos a este punto convergente de historias, de cuestionamientos, de posturas, de sueños rescatados del baúl del olvido?

Para los que trabajamos en la academia, el escenario no es muy diferente al de aquellos que trabajan en la escuela. Se nos evalúa por productividad de alto impacto, determinando con ello qué escribir,

cómo escribir, dónde hacerlo y para quiénes, siendo con todo ello también sujetos de agobio. Es por eso que en el momento que comenzamos a ponernos a la escucha de las voces de los profesores, de sus historias inscritas en sus cuerpos, para comenzar a levantar la experiencia docente y mostrar al mundo un saber que se ha mantenido oculto por no explicitado, nos reconocemos. Sí, volvemos a nuestra propia historia y nos miramos como sujetos de un devenir que trasunta disciplinas, ideologías y tecnicismos. Somos lo que hemos llegado a ser, y muchas veces a pesar de nosotros mismos y de nuestros contextos.

¿Qué implica que nuestra vida esté cruzada por la vida de los otros? Ser profesores nos coloca particularmente en un cruce arriesgado y a la vez maravilloso con otras voces, otras vidas que irán con el tiempo perfilando nuestra identidad. Nuestra profesión exige un acto y una disposición relacional. Si no nos dejamos interpelar, transformar por la vida de los otros, habremos pasado por la escuela y el mundo sin ser profesores. Pero esta no es una cualidad privativa de los docentes. Como humanos somos sujetos relacionales. Mijail Bajtin, ya en 1919 (1995) nos proponía mirar la condición dialógica de todo sujeto. Somos lo que somos con nuestra historia, con nuestros saberes, con nuestros encuentros, todo articulado en un devenir. Pero, ¿cuál es entonces la particularidad que esta condición impone a los profesores para llegar a ser lo que hemos soñado alguna vez? La respuesta es clara: la consciencia de dicho devenir. Hablamos de ser y formar profesionales reflexivos, críticos, emancipadores, movidos por un deseo profundo de justicia social, que busca su expresión en formas de construir el mundo desde la educación, pero nada de ello es posible si no desarrollamos consciencia aguda, profunda, de lo que estamos siendo, de lo que estamos haciendo, de lo que estamos diciendo y de cómo todo esto ocurre en un espacio de acción que

también nos transforma y nos permite reconocer que somos portadores de un tipo particular de conocimiento, que se manifiesta cuando la vivencia se transforma en experiencia, es decir, cuando nos hacemos conscientes de lo vivido. A esto llamamos profesionalización y no es una epifanía, sino el resultado del trabajo y la reflexión conducentes a la adquisición de un ethos docente, es decir, a la adquisición de las características identitarias de una comunidad profesional (Núñez, 2015), que acaban por encarnarse poco a poco en nuestros propios cuerpos y en nuestra historia.

Hablamos aquí de una propuesta de desarrollo profesional autónomo, para lo cual se hace necesario mirar las condiciones para que ello ocurra, condiciones temporales, con diálogo de pares, en torno a redes o comunidades profesionales.

Hoy, a pesar de la riqueza reflexiva de la que hemos podido ser testigos tras esta experiencia de narrativas docentes presentadas en este libro, podemos reconocer una tendencia desprofesionalizante entre los profesores del sistema escolar, tendencia que obedece a las exigencias de un sistema tensionado por el exitismo, traducido en la búsqueda de obtención de buenos resultados medibles y estandarizables. A esta tendencia desprofesionalizante se opone una idea de profesionalización basada en la noción de concienciación freiriana (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012), con el desarrollo de niveles crecientes de conciencia que se adquieren por diversas formas, entre ellas, y tal vez de un modo privilegiado, la escritura.

Ya en el año 2007, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (CERLALC/Unesco, 2007) hacía importantes propuestas para la formación de profesores, tanto inicial como continua, en las que destacaba la lectura y la escritura como estrategias de desarrollo y de inclusión social, además de propiciar la creación de redes para el intercambio y el aprendizaje entre pares.

Podemos ver que en el mundo surgen expresiones de resistencia que se acercan a esta noción de desarrollo profesional y a los modos narrativos constitutivos del paisaje natural en el que los profesores se mueven y existen (Elbaz, 1991), recuperando de esta forma la voz de los docentes y repolitizando su rol formador. Entre dichas experiencias claramente podemos reconocer la Documentación Narrativa en Argentina (Suarez, 2007), la Expedición Pedagógica en Colombia (Suarez, 2001) y el National Writing Project (Lieberman & Wood, 2006) en los Estados Unidos.

En nuestro caso, toda esta línea de acción ha experimentado una deriva, en ningún caso forzada, más bien natural. Para explorar el mundo experiencial de los profesores, hemos propuesto instalar un dispositivo reflexivo, un taller, que considera al menos dos lenguajes: el de la corporalidad y el de la escritura narrativa. Un taller que explora en la memoria, reconociendo dos fuentes y dos formas de expresión, aun cuando el producto final siga cifrado en la palabra escrita, y no porque el cuerpo no tenga cómo decir, cómo contar su propia memoria, sino porque el relato escrito que recoge esta y otras memorias, pervive más allá de nuestras limitadas posibilidades.

#### EL DESPERTAR DE LA MEMORIA DOCENTE DESDE LA CORPORALIDAD

En palabras del cubano Severo Sarduy, «solo cuenta en la historia individual lo que ha quedado cifrado en el cuerpo y que por ello mismo sigue hablando, narrando, simulando el evento que lo inscribió» (Sarduy, 2014).

El cuerpo comprendido como texto es encarnación de la experiencia contada. Es bajo esta comprensión que la dimensión corporal se va abriendo su propio camino en el trabajo con y desde la memoria de los sujetos. Cuando decidimos explorar la memoria docente para

construir saberes desde su explicitación, el cuerpo comenzó a manifestar su propia necesidad de decirse, de contarse, y nos encontramos, al poco andar, con que el cuerpo contenía relatos, muchos de ellos de dolor, de malestar; otros –los menos– de gozo, de placer, tal vez porque el dolor suele dejar heridas más evidentes que las huellas del placer, que aun así guarda trazos de memoria.

Es a partir de esta realidad, que se nos va haciendo tan evidente en el trabajo de la memoria emotiva, que establecemos un vínculo estrecho entre cuerpo y palabra con el fin de abrir todas las puertas posibles a la expresión de dicha memoria.

## EL CUERPO EN EL ESCENARIO ESCOLAR

### ¿CON QUÉ NOS ENCONTRAMOS SIENDO DOCENTES?

Como docentes, vivimos la relevancia del cuerpo en la construcción de relaciones afectivas con nuestros estudiantes, nuestros cuerpos comienzan a interactuar y a salir a la búsqueda de otros cuerpos, gatillándose en ese encuentro el despertar y la circulación de emociones (Bánovcanová y Slavík, 2014), las que facilitan el aprendizaje, pues «las emociones están “antes” y “después” del conocimiento cognitivo» (Cassasus, 2007). Sin embargo, el lugar del cuerpo en la escuela, como medio de construcción de relaciones entre docentes y estudiantes, no tiene un lugar de legitimación en ella, pues su expresión, desde la vivencia de los y las docentes, se encuentra cuestionada. El cuerpo en la escuela no solo está puesto en cuestión o separado del quehacer educativo, sino también rigidizado, sujeto a control y vigilancia, lo que nos recuerda a la idea foucaultiana del cuerpo controlado y vigilado, característica de las sociedades disciplinarias (Citro, 2009). Al parecer, lo corporal estaría dispuesto y pensado en cada ámbito de la escuela: en la arquitectura escolar, en las vestimentas –o disfraces– de la corporalidad (Cachorro, 2008),

en la instalación de códigos disciplinarios (Foucault, 1979) que conformarían una «cierta cultura somática» (Martínez, 2013, p. 165). A tal punto que, como afirmaba una docente en uno de los talleres realizados, se viviría en la escuela «una guerra constante entre el quehacer docente y las necesidades del cuerpo».

Esta guerra constante es la inconsistencia que vivimos permanentemente en el espacio escolar cuando el cuerpo y sus posibilidades de acción y expresión se ven limitados tanto temporal como espacialmente, pues se asume como un cuerpo que se debe normar y *curricular* bajo la exigencia de cumplir con las expectativas y demandas del sistema educativo de manera eficiente y disciplinada, lo que genera en los docentes y estudiantes una presión y tensión constante dejando fuera aspectos fundamentales, como las emociones y el contexto, elementos centrales en la relación dialéctica entre enseñanza-aprendizaje.

Frente al cuestionamiento, control y reduccionismo en que se encuentra el cuerpo en la escuela, proponemos asumir la preponderancia de la dimensión corporal, entendiéndola como el territorio en donde el ser humano habita física, histórica, social, emocional y cognitivamente. Es posible reconocer la importancia que tiene el cuerpo como mediador en la comunicación pedagógica, donde la empatía, la emoción y los sentimientos ocupan un lugar relevante que facilita ponernos en comunicación con un otro/a, para preguntarnos y construir un espacio para un «nosotros». Merleau Ponty (1957) plantea que el re-aprendernos desde y con los vínculos que nos componen, nos lleva a pensar que encuentro al otro cuando aprendo a experimentar nuestra co-implicación en un mundo común, pues el cuerpo nos pone en otro lugar.

La incorporación de la dimensión corporal al taller de documentación narrativa tuvo que ver con la re-conciliación y re-significación

de y con la corporalidad abandonada y en pugna con el quehacer docente, desde la necesidad de superar la fragmentación de sí como profesores, bajo la idea que el cuerpo es el lugar donde se inscriben, construyen y reconfiguran los acontecimientos del existir del profesor/a en la escuela (Gallo, 2009). Se trata, en definitiva, de comprender la experiencia docente, como experiencia inherentemente corporal y subjetiva, que permite hacernos conscientes de los intercambios sensibles que se producen entre los actores educativos a través del diálogo corporal, y nos plantea, por tanto, la necesidad urgente de repensar la relación entre cuerpo y pedagogía.

Este diálogo corporal ocupó el espacio que las palabras no pudieron abarcar en su totalidad. Poner el cuerpo en movimiento y en comunicación con un otro/a permitió situarnos en un «yo» y un «nosotros».

El espacio corporal es un espacio sensible y vinculante para los aprendizajes, pues estos pasan necesariamente por la experiencia subjetiva y objetiva del cuerpo, «el cuerpo es el vehículo del ser en el mundo, y tener un cuerpo es, para el ser viviente, unirse a un medio definido, confundirse con ciertos proyectos, comprometerse en ellos permanentemente» (Merleau-Pont, 1957, p. 88).

Para los docentes, tomar en consideración esta dimensión les permitió abrir ventanas para observar y observarse, reflexionar sobre su quehacer tanto individual como colectivamente, y poner en valor el ser docentes en el contexto educativo actual, donde las contradicciones se viven en el «propio cuerpo», al enfrentarse a una institucionalidad pedagógica racional y técnica, donde la escuela es entendida como una empresa del conocimiento, inmersa en una lógica de mercado, como plantea Laval (2004), cada vez más privatizada y neoliberal, en donde se imponen los valores de utilidad y eficacia que se oponen a entender la educación como un bien común y un

derecho humano, que considere al cuerpo como una materialidad e inmaterialidad sensible que produce saber.

Las actividades del taller permitieron desplegar las corporalidades de los docentes, las que, unidas al trabajo narrativo, posibilitaron la significación y toma de consciencia de sus vivencias corporeizadas en la escuela.

A pesar de que el cuerpo habla de sus padecimientos en tanto se es profesor, desde la visión de una realidad personal y de relaciones fragmentadas, controladas y vigiladas en el ámbito de su trabajo, el docente, en tanto cuerpo, también imagina, expresa y amplía su experiencia, no solo en el sentido de complejizarla, sino de expandirla en el tiempo, prefigurando nuevas posibilidades de ser y de estar más pleno en el ámbito de su quehacer y de su trabajo. El cuerpo tiene su propia narrativa, un lenguaje que habita en él. En este sentido, el cuerpo puede re-nacer y re-vivir sus experiencias para ser leído como un texto encarnado.

Dar relevancia a la dimensión corporal en la configuración de la subjetividad e identidad docente, significaba, a la vez que ampliar las posibilidades de reconocimiento de la complejidad de lo que se es como profesor, abarcar más ampliamente la comprensión de sí, de cómo un docente comunica lo que sabe y cómo se nutre en el día a día en su trabajo.

El cuerpo en esta experiencia individual-colectiva se nos apareció como mediador, catalizador y atenuante del dolor y «malestar docente», que busca salidas a aquellos malestares que habitan en él. El cuerpo se manifiesta permanentemente a través síntomas que podríamos decir que la escuela produce y reproduce. En este sentido, Merleau-Ponty (1957) plantea que «la única manera de conocer el cuerpo es viviéndolo; es decir, tomando por mi cuenta el drama que lo atraviesa y confundirme con él».

Podemos imaginarnos que un trabajo focalizado en la consciencia del cuerpo, no solamente podría evitar dolencias físicas, sino que podría cambiar nuestra mirada acerca de cómo y para qué estamos educando y educándonos, y posibilitar, de esta forma, la transformación del padecimiento en acción propositiva.

La apertura a la dimensión corporal, al cuerpo como texto que debe también ser leído, articulada con la narrativa oral y escrita, nos ha permitido potenciar el trabajo de la memoria del propio cuerpo docente, una memoria silenciada, que no constituye historia oficial, para, sumergidos en otros tiempos, edificar la experiencia, que esta vez constituirá conocimiento profesional.

## LA MEMORIA DOCUMENTADA: LA NARRATIVA ESCRITA

### DEL SILENCIO A LA PALABRA DOCENTE

La recuperación de la voz docente, desde la convicción de su derecho político y epistemológico a la palabra (Elbaz, 1991) constituyó un eje articulador del taller Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Volcar la mirada hacia el profesor/a, hacia su voz, su historia y su presencia viva, surgía como imperativo, en un contexto de silenciamiento de su palabra e invisibilización de lo que él o ella es en sus ambientes de trabajo. En efecto, a través de los relatos de docentes en el itinerario de los talleres realizados, se revelaba poco a poco la preponderancia de poderes y lógicas

técnico-administrativas en los contextos escolares, así como visiones encarnadas en dispositivos cuyo cometido parecía ser la desestimación de los sujetos, su subjetividad y su experiencia, bajo el entendido, al parecer, de que su quehacer consiste en una actividad técnico-profesional, *separada de quién la ejerce* y sujeta a la racionalidad técnico-burocrática emanada de agentes (decidores), externos a los y las profesoras.

Ahondando en este punto, Maxime Greene sostiene que el problema de fondo es que «el profesor es tratado como si no tuviera una vida propia, como si no tuviera un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad... Las diversas realidades en las que él (o ella) existe como persona viva han sido pasadas por alto. Su biografía personal ha sido obviada, así como las diferentes maneras en las que se expresa a sí mismo a través del lenguaje, los horizontes que percibe, las perspectivas con las que mira el mundo» (Greene, 1995, p. 85). Y si lo propio de la condición humana es la facultad de nombrar el mundo (como afirma Paulo Freire), de dar cuenta de sí, de lo que somos y hacemos a través de la palabra, entonces, es en el corazón de dicha condición donde se apuntala y se instala de un modo ideológico el silenciamiento y la consecuente marginación de la vida pública del profesor.

No obstante, pero a partir de este panorama, como guías iniciales y acompañantes de los y las docentes en los talleres, nuestro cometido tenía un propósito claro: invitar, estimular y ayudar (al modo de la «mayéutica» socrática) a que la palabra naciera, con cuidado y procurando que ocurriera de un modo genuino, bajo el entendido que aquella no se hacía presente por no tener ocasión para manifestarse, por estar agazapada en el silencio.

## LA INDAGACIÓN NARRATIVA COMO «RECONSTRUCCIÓN»

Como sujetos de educación, los docentes llevamos a cuesta y encarnadamente nuestra propia historia formativa; en ella portamos imágenes, discursos, enunciados, arquetipos, presencias humanas imborrables, las cuales constituyen nuestro bagaje de experiencias con el cual enfrentamos el ejercicio docente cotidiano, el modo en que nos vinculamos con los saberes, y con aquellos con quienes nos relacionamos (colegas, estudiantes, directivos) en el ámbito de nuestro quehacer. Es desde este punto de partida que nos propusimos, al iniciar los talleres, acompañar a los y las docentes en la exploración de sus vivencias educativas, inscritas en el itinerario de sus trayectorias vitales, aventurándonos a la vez a la incertidumbre y las sorpresas que ello conllevaba.

La indagación narrativa, como exploración a las vivencias docentes, implicaba abrirse a la comprensión del profesor/a en su dimensión subjetiva y temporal, lo que significaba a su vez asumir que en el fondo se trataba del despertar de un proceso formativo: la reconstrucción de experiencias en relación a su vida entendida como una historia: «Al considerar la formación del profesor desde una perspectiva narrativa, vemos la reconstrucción como la metáfora más apropiada para (entender) dicha formación» (Connelly y Clandinin, 1994, p. 149). Entonces, como docentes, al hurgar y explorar en nuestra vivencia, lo que hacemos es reconstruir nuestro pasado, re-elaborando los significados y sentidos de lo vivido. Y lo hacemos, desde nuestra posición actual, desde lo que necesitamos comprender en nuestra vida presente.

Ni meramente racional ni exclusivamente vivencial, la indagación narrativa deviene como un pensar histórico, que implica ser capaz de tomar distancia reflexiva y crítica de las circunstancias institucionales en tanto condicionamientos de la vida escolar y poder unir a la razón, el contexto, la emoción y las múltiples formas en que

como sujetos significamos y construimos sentidos en relación a lo que vivimos.

Pensar e indagar narrativamente, entonces, requiere modalidades y dispositivos que recojan la situacionalidad de la vida vivida en que estamos posicionados espacio-temporalmente, desentrañando sus múltiples relaciones, y que permitan ligar así también lo extra-individual con lo infra-personal.

#### DE LA PALABRA A LA ESCRITURA

En la instancia del taller, del diálogo colectivo surge la interacción, la escucha, la reacción a la palabra de los otros, y en ello irrumpen temporalidades diversas –a través del lenguaje, desde el modo coloquial hasta el más elaborado, el ser humano recurre a palabras e imágenes que representan el desarrollo temporal de su existencia (Ricoeur, 1999)–. Docentes novatos y experimentados se encuentran, se escuchan, surge en ellos/as la sorpresa y el asombro ante la palabra de los demás. Sorpresa y asombro al reconocer convergencias frente a lo vivido, a pesar de las distancias generacionales, así como de tiempos, espacios y contextos.

La convergencia en la vivencia que escuchamos de los otros, comunica, establece puentes, pero necesitamos ir más allá, pues la mera captación del devenir y fluctuación de la vivencia no basta si queremos llegar a su comprensión; hace falta para ello acceder a su entramado interno, a su lógica, su sentido. Para ello hará falta un acto de detención y de silencio, del silencio íntimo que favorece la reflexión. Se trata ahora de *transitar de la palabra, como mera oralidad, al silencio*, de la necesidad de reflexionar sobre lo vivido como una forma de pensarlo para poder aprender de ello. Se busca, entonces, transformar lo acontecido, desde su forma más externa, como mera vivencia, en

experiencia en su sentido más propio, más «interno». Y el modo más apropiado que permitiría esa transformación sería la escritura.

#### ESCRITURA: HERRAMIENTA PARA EL PENSAMIENTO

La escritura, como la elaboración de relatos de experiencia, es una herramienta investigativa por excelencia en tanto ayuda a la explicitación y elaboración de lo vivido, a la expresión de la subjetividad y a la transformación del sujeto, «la conversión de la experiencia en experiencia interior se produce por la escritura que la penetra... experiencia interior relatada, que suscribe al sujeto y lo mantiene y lo transforma» (Ferrer, 1995).

La escritura en relación a lo vivido nos permite volver sobre ello, re-viviendo su textura emotiva, pues «recordamos lo que nos produjo una fuerte emoción» (Zamboni, 2002), descubriendo sus matices, ampliando sus significados y, a través del recuerdo y el olvido (acciones primordiales del pensamiento), poder «hilvanar el tejido» de sentido de lo que es memorable para nuestra existencia. El carácter recursivo que damos a la escritura nos abre a esta posibilidad de transitar entre esquemas, borradores y nuevas versiones, en un ir y venir entre los recuerdos y las múltiples voces que problematizan el relato en gestación (Chabanne & Bucheton, 2002). Y desde lo que queda sin decir –por tanto, abierto o insinuado en la escritura, puesto que ella nunca representa un cierre de sentido–, poder visualizar otras posibilidades de sentido, que impactan y se traducen en otras formas de ver y entender las propias acciones. Desde aquí se gesta la potencial transformación de lo vivido como dado.

La escritura, con su componente reflexivo, constituye una modalidad para tomar distancia de lo vivido, convirtiéndolo en objeto de reflexión, «una excelente vía hacia el cambio de actitud; y desde allí, hacia una suerte de emancipación de los trillados caminos de

pensamiento acerca del propio trabajo» (McEwan y Egan, 1998). La narrativa escrita potencia a su vez la expresión de la propia voz del docente en un contexto de silenciamiento e intervención de su palabra; es decir, permite la recuperación de su palabra dicha en propiedad, pues «decir la palabra no siempre significa autoría de la palabra dicha, muchas veces, por la palabra del profesor o la profesora habla el sindicato, la moral judeo-cristiana, el constructivismo pedagógico, en fin, se oye la voz de los discursos poderosos que impregnan y hacen desaparecer la posibilidad de un sujeto singular que habla» (Voraber, citado por Reyes, Arévalo, Cornejo y Sánchez, 2010, p. 276).

En el ejercicio narrativo en que acompañamos a profesores/as, al ser un ejercicio inicial, no pudimos visualizar el proceso de transformación que gatilla la escritura en los individuos y colectivos docentes. Sin embargo, fuimos testigos de un acto inaugural y en muchos casos inédito en la práctica de los profesores: el tránsito de un modo de escritura habitual de tipo administrativo (recurrente en el ámbito de trabajo escolar que se solicita a los maestros), a una escritura personal, en la que ellos comenzaban a ser autores. Expresión de ello era la escritura en primera persona. La autoría en la palabra escrita tenía necesariamente esta modalidad, a la que correspondía una vivencia personal memorable.

Rememorar lo singular acontecido para alguien a través de la escritura es una forma en que deviene el pensar. Según Hannah Arendt, el pensamiento surge de la singularidad de una experiencia, «no creo que pueda existir ninguna experiencia de pensamiento sin experiencias personales. Todo pensamiento es meditación [...] pensar como consecuencia de algo» (Arendt, citada por Zamboni, 2012, p. 13) Un pensar que surge desde un acontecer, una constricción única, que irrumpe en la continuidad temporal, y para lo cual no basta el pensar habitual. Desde aquí surge, entonces, la necesidad de nuevas

formas de nombrar lo ocurrido. Es aquí donde surge también con fuerza la necesidad de una comunidad de escucha, que comparta los sentidos de la vivencia escrita y que contribuya a esas inéditas formas de nombrar, una comunidad de acompañamiento y de complicidad que ayude a su vez a sostener en el tiempo la inquietud y la indagación acerca de lo que hay de relevante para cada uno/a y para el conjunto (la colectividad de docentes), aquello que se elige recordar. Y esto, para poder aventurar un último tránsito: de la palabra individual a la acción colectiva.

#### IMPORTANCIA DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

Es importante comprender que, en el actual escenario de la investigación y de las políticas públicas en educación, las nociones asociadas a la profesionalización docente son múltiples. Una de ellas, el aprendizaje situado, estaría asociada a la idea de comunidad. Los escritos de Lave y Wenger (1991), cuyos conceptos son continuados posteriormente por el propio Wenger (1998), están a la base de dicha noción que reconoce el valor de la dimensión de lo colectivo en la construcción de los saberes. Esta idea constituye una piedra angular en el edificio que pretendemos levantar como contra-argumento al ejercicio liberal de la profesión. Para ello, debemos comprender que el ejercicio liberal de una profesión se expresa bajo las formas de una actividad individual y libre de contratos. Reconocemos aquí la figura de quien trabaja a honorarios. Este último perfil, que ha sido por años común a muchos profesionales de la educación, conlleva en nuestros días una realidad de autoexplotación que se ha manifestado preocupantemente creciente; esto a pesar de los recientes esfuerzos del gobierno por poner un control a la situación. De este modo, frente a la necesidad personal, a la urgencia, a lo inmediato,

lo colectivo pierde espacio y posibilidad. Y lo ha hecho gradualmente en los últimos treinta o cuarenta años. En este contexto, hablar de comunidad es algo complejo porque es una noción que ha sido vaciada de sentido y significado. Vemos, sin embargo, cómo se hacen referencias múltiples a las comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje, en parte importante de los discursos académicos y políticos contemporáneos. Pero, ¿qué es lo que se está entendiendo por tal? ¿Hay, acaso, un real cambio de paradigma que ponga al centro el sentido y la presencia de una auténtica comunidad en el espacio escolar? Ciertamente se reconoce, a nivel local e internacional, la necesidad de potenciar el trabajo colaborativo al interior de las escuelas. Y nosotros defendemos que no puede haber trabajo colaborativo sin la base constitutiva de una comunidad.

La valoración del trabajo colaborativo procede en el ámbito internacional, de las orientaciones de políticas de la OCDE (2013)\*. En tanto que, en el plano interno, el trabajo colaborativo hace su aparición como competencia a desarrollar por algunos programas de formación de profesores (igualmente presionados por las exigencias internacionales), y muy recientemente en el marco de la nueva Ley de Carrera Docente y el portafolio para la evaluación de profesores (Ley 20.903, abril de 2016). Sin embargo, pareciera ser que no ha habido una seria discusión en relación a la necesidad de generar, primeramente, sentido de comunidad como condición a la instalación de una competencia colaborativa, sin la cual la colaboración resultará difícil de instalar.

---

\* Si bien el tema del trabajo colaborativo viene siendo abordado por la academia desde hace un par de décadas, las publicaciones de la OCDE lo refieren para la escuela desde el año 2003.

La comunidad hay que reconstruirla. Ella se sustenta en valores que la edifican, tales como «la confianza y la confidencialidad, la transparencia, la solidaridad, la corresponsabilidad y, con esta última, una larga serie de otros términos con prefijo co- (co-operación, co-construcción, co-autoría, co-participación, co-investigación, co-enseñanza, co-producción, etcétera.) que le otorgan ciertamente un carácter más colectivo, más participativo y menos definitorio, a un trabajo que ha sido sumido en la individualidad y la certidumbre» (Arévalo & Núñez, 2016, p. 57).

Pero no resulta fácil reconstruir el sentido de comunidad, volver a dotarla de sentido. Ello implica despojarse un poco de sí mismo, buscando intencionadamente el encuentro con los otros. Y qué duro resulta despojarse de los egos personales para adquirir un *ethos* que es colectivo. En parte, dicho *ethos* se ve muy bien reflejado en el título español de una película del cineasta chino Zhang Yimou: *Ni uno menos* (1999). Desde la parábola que nos propone Yimou en esta cinta, podemos comenzar a reconstruir poco a poco el sentido de comunidad docente, para que no haya ni uno menos: ni uno menos de nuestros compañeros, colaboradores, amigos y colegas que queden marginados; pero también, y sobre todo, haciéndonos cargo como comunidad de que no haya ni uno menos de nuestros estudiantes, porque hemos asumido una corresponsabilidad en su formación y en su educación.

Las comunidades de práctica devienen comunidades de indagación y de aprendizaje. Hay en dicha mutación un sentido investigativo de la práctica que debemos aprender a reconocer y valorar. Es por la sistematización de saberes de la práctica que llegamos a la construcción de experiencias pedagógicas. El propio Paulo Freire sostenía que no hay mejor forma de perfeccionamiento que el estudio de la propia práctica: «Pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar

la práctica. Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella. La evaluación de la práctica como camino de capacitación teórica» (Freire, 2002, p. 13).

Y no es otra cosa lo que este grupo de profesores, reunidos en talleres de documentación narrativa, ha comenzado a hacer. El conocimiento pedagógico surge de un proceso intersubjetivo donde la instalación de redes es clave para su desarrollo. El reconocimiento del otro, de los otros como pares que nos sostienen, que nos impulsan a ir lejos en la transformación de la mirada inicial que solemos levantar sobre sujetos y situaciones, y que llamamos prejuicios, es nuestra carta de presentación y de triunfo en esta empresa. Con cada uno de ellos formamos comunidad de indagación y de aprendizaje.

Ahora, ¿cómo entender una profesionalización potenciada por la escritura? Aquí hemos ya enunciado que, necesariamente, una práctica escritural de naturaleza narrativa debe ser entendida como dialógica, convergente y recursiva. Dicha práctica es conducente a la construcción de un cierto profesionalismo reflexivo. Hay que decir, sobre este punto, que cada sujeto está sobre un momento particular de su proceso de profesionalización, que no todos acceden al mismo tiempo ni del mismo modo a desarrollar un profesionalismo reflexivo. En este sentido, no podemos pretender que todos los miembros de una comunidad vayan a la par en dicho desarrollo. Más bien, hay que aprender a reconocer el punto en el que cada uno se encuentra para potenciarlo desde ahí, y es entonces que la comunidad vuelve a tomar un rol preponderante de sostén.

La comunidad de pares llega a manifestarse, de este modo, como un sustento basal a todo este esfuerzo por construir un saber profesional. Tanto Suárez (2007) en Argentina, como Rugira (2005) en Québec, caracterizan a las comunidades desde un rol de sostenedoras, de colaboradoras en el proceso de producción escrita de la

experiencia docente. Los pares problematizan, ayudan a ir más lejos en la producción de los relatos. Sus miembros son, por su presencia, por su capacidad de escucha y por las perspectivas compartidas en el grupo, apoyos al trabajo de los autores. Sus voces actúan dialógicamente en la consciencia de los autores de cada relato y, sin embargo, no los determinan. El rol evaluativo de los pares también es clave. Es la comunidad la que define cuándo un relato ya lo ha dicho todo, cuándo ya no hay nada más que preguntar, cuándo el texto ha llegado a una versión final.

Y ¿qué entender por profesionalismo? Cuando hablamos de profesionalismo nos referimos a la adquisición de las características identitarias de una comunidad profesional que actúa por un mandato ético, producido por la sociedad, de formar lo humano en cada sujeto. Un profesionalismo así comprendido, debe estar en condiciones de articular al menos tres dimensiones: la identitaria, la ética y la reflexiva (Desgagné, 2005). Una dimensión identitaria que se configura en torno a la biografía, las vivencias cotidianas y, muy fuertemente, en torno a los incidentes críticos (Tripp, 1993). Una dimensión reflexiva que se sostiene en las vivencias, porque reflexionamos sobre lo acaecido, convirtiéndolo en experiencia. Y una dimensión ética que se expresa en el posicionamiento frente a las situaciones críticas, sustentado en la experiencia construida. En la articulación de estas tres dimensiones, lo que se acerca a la idea del desarrollo del profesionalismo docente es, para nosotros, el desarrollo de la consciencia profesional, consciencia que se activa a través de la escritura (Connelly & Clandinin, 1994; Giddens, 1987; Lieberman & Wood, 2006; Núñez, 2009; Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012) y que algunos llaman «juicio profesional» (Kleinfield, 1992; Tripp, 1993).

## LOS ECOS DE LA EXPERIENCIA VICARIA

Una vez acabado el trabajo de escritura, nos vemos enfrentados a una nueva realidad. Los textos producidos no pueden quedar sin más en los anaqueles físicos o virtuales de la memoria docente, aumentando el contenido de un saber inútil porque no es compartido, socializado. Estos escritos tienen una particular vocación de publicabilidad. Son textos que se presentan disponibles para otros docentes. Deben salir en apoyo a la edificación reflexiva de una identidad profesional que está en permanente cuestionamiento. Estos relatos constituyen lo que se ha definido como experiencia vicaria (Núñez, 2009), es decir, un saber explicitado, convertido en experiencia, pero que pertenece en su autoría a otro, diferente de mí. Sin embargo, dicha experiencia es apropiable porque su disponibilidad y gracia nos permiten comparar lo narrado con otras historias propias y ajenas. Lo que aquí entra en juego es una forma particular de pensamiento que tiene las características de la analogía. Los profesores pensamos más inductivamente que deductivamente. Para que la deducción tuviese lugar se requeriría que accediéramos a teorías, a investigaciones, desde las cuales poder mirar las situaciones de la práctica. No decimos con esto que el pensamiento deductivo no sea importante o adecuado en el ejercicio de una profesionalidad reflexiva. No obstante, reconozcamos que el pensamiento inductivo, y particularmente el pensamiento analógico como expresión del mismo, resulta más natural entre los profesores. Hacemos analogía cada vez que exponemos situaciones complejas de la práctica a otros colegas. Cada uno, a su turno, compara lo expuesto con la propia historia y la de otros. Es muy común, por ejemplo, observar este comportamiento en la sala de profesores.

Ahora bien, este tipo de pensamiento es necesario nutrirlo, especialmente en el caso de los profesores nóveles, o de aquellos que

simplemente se enfrentan por primera vez en su vida profesional a un problema, un dilema, un incidente jamás vivido con anterioridad, lo que puede ocurrir en cualquier momento. Algunos profesores han expuesto que después de toda una vida trabajando en la escuela, se han visto enfrentados a situaciones que ponen en jaque sus saberes y disposiciones. Estos incidentes, de los que hablábamos unos párrafos atrás, tienen en muchos casos consecuencias insospechadas, llegando a constituir lo que algunos han llamado «shoks biográficos» (Desgagné, 2005). Estos, marcan un antes y un después en la vida personal y profesional, definiendo de este modo nuevos derroteros en la construcción identitaria.

La experiencia vicaria nos ofrece pistas para comprender y, en último término, para imaginar posibles formas de abordar un problema. ¿Cómo hacer frente a la pérdida de sentido en los jóvenes? ¿Cómo enfrentar el luto en la escuela tras una muerte, un suicidio de un estudiante o de un colega? ¿Cómo trabajar una inclusión auténtica para lograr el desarrollo armónico de todos los miembros de un curso? ¿Cómo trabajar colaborativamente con los padres y apoderados de mis alumnos, cuando estos no manifiestan ningún interés por involucrarse? Podemos ver cómo algunos de los relatos aquí compilados nos presentan situaciones complejas, tales como el impacto, frustración y desafío para un grupo de docentes frente al rechazo de su propuesta pedagógica de parte de estudiantes adultos en un curso de alfabetización. O el de un docente enfrentado al dilema (ético) de favorecer en la evaluación a un estudiante, contra sus convicciones. Pero también hay relatos que nos llevan del conflicto a la esperanza, como aquél que presenta el trabajo persistente y sostenido de una docente frente a un estudiante hostil, que se traduce en la generación de un vínculo y la transformación positiva del estudiante, o aquél otro del descubrimiento de una profesora de su

identidad y compromiso ético como docente, a partir de la relación con niños abandonados, tristes y discriminados. Otros, que contienen ambientes profundamente emotivos, como «El diente mágico», o aquel que se presenta como expresión de una nítida observación que da lugar a una declaración de principios y valores construidos en el ejercicio profesional («Aprendí»).

Mientras más relatos de la práctica pongamos a disposición de los profesores, más posibilidades tendremos de desarrollar y potenciar el juicio profesional, y con ello, de ir construyendo identidad profesional docente. El conjunto de estos relatos y de la reflexividad que generen en sus lectores, constituye una verdadera base de conocimientos por formar, como si tuviésemos una gran biblioteca en la cual poder consultar, tarea que tenemos aún en el horizonte como deuda del cuerpo profesional. Este es un esfuerzo que en el mundo ha comenzado hace más de diez años y al que estamos invitados a sumarnos.

#### UNA PRIMERA EVALUACIÓN DEL PROCESO VIVIDO

Frente a los desafíos que nos presenta el cambio cultural, hay nuevas formas de comprender el rol de los profesionales de la Educación, aun cuando todas estas formas estén ligadas a una noción común de profesionales reflexivos: el maestro indagador, el discerniente, el productor de experiencias, el generador de sentidos, entre otros. Estas nuevas expresiones emergen como resultado de la interacción en comunidades profesionales, en respuesta a las nuevas condiciones y demandas del trabajo docente, por ejemplo, de la necesidad de generar las condiciones para la inclusión auténtica de los que han sido históricamente marginados en el sistema escolar. Estos roles se articulan mayormente en situaciones reflexivas (como los talleres profesionales) en los que la comunidad posee una vía real de expresión y participación en el análisis de problemas reales de la práctica

y en la búsqueda de soluciones. Finalmente, ponemos énfasis en que la profesionalización docente ha de ser entendida como un proceso de toda la vida, en el que la reflexión profesional está marcada por la recursividad y el diálogo.

Este proyecto ha permitido a los profesores abrir una ventana, entendida como una posibilidad de empoderamiento, a fin de hacerse cargo de sus propios procesos de profesionalización, favoreciendo en cada uno la instalación de una mirada reflexiva sobre su práctica y la de sus pares. Ha permitido la generación de consciencia profesional a través de una actividad dialógica interdisciplinaria e intergeneracional, en el seno de una comunidad de práctica y de escritura, que ha ido al rescate de la propia voz, alcanzando un trabajo reflexivo complejo en colaboración con los pares. Ha potenciado el desarrollo de nuevas disposiciones pedagógicas y de indagación, produciendo con ello una disposición inicial más activa frente a los modelos culturales e institucionales en los que se encuentran trabajando. Y como producto, ha generado relatos de experiencia que serán, desde este momento, conocimiento vicario puesto a disposición de una comunidad ampliada, con el propósito de abrir el diálogo profesional, tras la lectura, tras el análisis, tras la evocación y la comparación con la propia vivencia.

## REFERENCIAS

- Arévalo, A. & Núñez, M. (2016). Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo, los profesores hablan. *Docencia*, 60, 55-65.
- Bajtín, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. Traducción de Tatiana Bubnova. México: Siglo XXI.
- Bánovčanová, Z. y Slavík, J. (2014). Body in education. Curriculum perspectives and shaping the lived body. *Journal of Pedagogy*, 5(1), 5-10.
- Cachorro, G. (2008). Cuerpo y subjetividad: rasgos, configuraciones y proyecciones. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, 15 al 17 de mayo de 2008, La Plata. Recuperado de: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.697/ev.697.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.697/ev.697.pdf)
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. México: Ediciones Castillo.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.
- CERLALC/Unesco. (2007). *Recomendaciones para el desarrollo y fortalecimiento de políticas y programas de formación docente en lectura y escritura*. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/Recomendaciones%20Formacion\\_Docente.pdf](http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/Recomendaciones%20Formacion_Docente.pdf)
- Connelly, F. & Clandinin, D. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 145-158.
- Chabanne, J-Ch. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: Presses Unuversitaires de France.
- Desagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.

- Ferrer, V. (1995). La crítica como narrativa de las crisis de formación. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 165-190). Barcelona: Laertes.
- Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 231-242.
- Giddens, A. (1987). La constitution de la société. *Éléments de la théorie de la structuration*. Paris: PUF.
- Goodson, I. & Ball, S. (Eds.) (1985). *Teachers lives and careers*. Londres, Nueva York y Filadelfia: Falmer.
- Greene, M. (1995) El profesor como extranjero. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 81-130). Barcelona, España: Laertes.
- Kleinfeld, J. (1992). Learning to think like a teacher: the study of cases. En J. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. 33-49). New York: Teachers College Press.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lave J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate perypheral participation*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ley n° 20.903 (abril de 20016). «Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas». Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Lieberman, A. & Wood, D. (2006). Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizajes. En A. Lieberman & L. Miller, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 209-224). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris: Editions L'Harmattan.

- Martínez, L. (2013). El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27, 3), 161-175.
- Merleau Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- McEwan, H. & K. Egan (Comp.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Núñez, M. (2009). Le raisonnement pédagogique dans l'identification des difficultés scolaires et son évolution en situation d'interaction professionnelle (Thèse de doctorat, Université Laval). Recuperado de <http://amicus.collectionscanada.gc.ca>
- Núñez, M. (2015). Écriture de cas entre stagiaires, étudiants de pédagogie et leurs tuteurs, professeurs en exercice: un dispositif pour la professionnalisation enseignante. *Questions Vives*, 24. DOI: 10.4000/questionsvives.1818
- Núñez, M., Arévalo, A. & Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html>
- OCDE. (2013). Pisa 2015. *Draft collaborative problem solving framework*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, 9(27), 269-292.
- Rugira, J. (2005). Se former à l'espérance. *Educational Insights*, 9(2). Recuperado de <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/vogno2/articles/rugira.html>
- Sarduy, S. (2014). *El Cristo de la rue Jacob y otros textos*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

- Suarez, D. (2007). *Formación docente e indagación pedagógica del mundo escolar. La construcción social del conocimiento escolar*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, UBA. Recuperado de [http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones\\_dhs/p\\_torres.pdf](http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/p_torres.pdf)
- Suárez, H. (Ed.) (2001). *Expedición Pedagógica Nacional: huellas y registros. Encuentro Nacional de Viajeros. Armenia, diciembre 2000*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Expedición Pedagógica Nacional, OEI, Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching. developing professional judgement*. Londres y Nueva York: Routledge Education Classic Editions.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Zamboni, C. (2002). La ciudad es mi pueblo. En *El Perfume de la Maestra*. Barcelona: Icaria.







*Saberes de la experiencia*  
*Relatos pedagógicos de docentes de Chile*

se terminó de imprimir en los talleres de Salesianos  
Impresores, S.A. Para el interior se utilizó bond  
ahuesado de 80 g. y la familia tipográfica  
Calluna en sus variantes Regular y  
versalitas. La portada fue  
compuesta en Australis pro  
e impresa sobre papel  
craft de 250 g.  
En Santiago  
de Chile.  
2016



ESCRIBEN EN ESTA ANTOLOGÍA

BERNARDITA CARRASCO  
BÁRBARA TAPIA  
CÉSAR CAMPOS  
ANA CATALÁN  
CLAUDIA MOYA  
ELBA GUTIÉRREZ  
ELI BÁEZ  
HUMBERTO GONZÁLEZ  
LUCIO RIQUELME  
LORENA ROJO  
NANCY ROJAS  
RICARDO LÓPEZ  
RODRIGO CARREÑO  
VERÓNICA LIZANA  
CÉSAR PEÑA  
FLOR VARELA  
MYRIAM LEIVA  
SARA VILLALOBOS  
CARLOS CHANDÍA  
MARÍA CRISTINA CARVAJAL  
RENZO GAMBOA  
DELIA NÚÑEZ  
MERCEDES QUELENPAN  
ALEJANDRO ROJAS  
ANDRÉS OPAZO  
CLAUDIA DEL VALLE  
FERNANDO ULLOA  
CLAUDIA GRAF  
DAISY GUTIÉRREZ  
DIEGO VALDÉS  
NANCY IRIBARRA  
MARÍA CRISTINA MALDONADO  
PATRICIO ACEVEDO  
JUAN BECERRA  
FERNANDO AZULA  
CLAUDIA SOTO  
CLAUDIO GONZÁLEZ  
FABIOLA JARAMILLO

«En el campo pedagógico democrático, popular y crítico del continente, siempre es motivo de celebración que los educadores y las educadoras tomen la palabra y la recreen para contar y problematizar sus mundos pedagógicos, para escribir y reescribir historias que profundicen narrativamente la comprensión de su trabajo, para inscribir en el debate público sobre la educación los saberes pedagógicos contruidos desde sus saberes de experiencia profesional. Sobre todo, cuando esa recuperación, esa reconstrucción y esa puesta en circulación de la voz docente se hace en el marco colectivo de la movilización pedagógica y la organización política de un gremio».

Daniel H. Suárez