

Construyendo memoria pedagógica

Paula Andrea Miranda Villavicencio - Colegio Cristóbal Colón

Pablo Martínez Rojas - Colegio Cristóbal Colón

Romina Vásquez Zúñiga - Colegio Cristóbal Colón

Resumen: El siguiente texto presenta la experiencia de un grupo de profesores que, mediante el desarrollo de la metodología de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, vivieron experiencias de reflexión colaborativa, contribuyendo a la comprensión de sus propias prácticas profesionales, y buscando, de ese modo, propiciar su desarrollo profesional.

Palabras claves: documentación narrativa, desarrollo profesional docente, trabajo colaborativo.

El valor del trabajo colaborativo docente ha sido destacado desde distintos ámbitos. Las recomendaciones internacionales, la investigación académica y las propias políticas públicas están promoviendo cambios a la formación inicial, la evaluación de desempeño y la formación en servicio, para reconocer la importancia del trabajo colaborativo en el desarrollo profesional.

Desde allí surge la importancia de entregar a los profesores y profesoras herramientas que les permitan reconocer el valor de modelos de profesionalización docente, basados en la colaboración y el aprendizaje entre pares.

Frente a esto surge el proyecto *Construyendo memoria pedagógica desde los saberes de la experiencia*, patrocinado por el *Centro de perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas* de Chile (CPEIP), corresponde a una acción basada en el Desarrollo Profesional Docente, implementada en un establecimiento del sector norte de la región metropolitana. Este proyecto buscaba generar un espacio de trabajo colaborativo dentro de la escuela y, a partir de la reflexión colectiva y la escritura individual recursiva, transformar las experiencias en catalizadores de procesos de profesionalización y el aprendizaje entre pares, por parte de los profesores y profesoras.

El objetivo de esta propuesta era conocer e implementar una metodología de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como medio para la reflexión docente y el trabajo colaborativo.

Los contenidos abordados fueron:

-Modelos de Profesionalización.

-Reflexión pedagógica y profesionalización docente.

-Aplicación de la metodología de la Documentación Narrativa

-Elaboración de una publicación.

En esta propuesta, las y los docentes utilizaron la documentación narrativa de experiencias, la que cumple un doble propósito, por un lado, situarlos como protagonistas de su proceso formativo, al proponer realizar por escrito una narración en primera persona sobre una experiencia escolar que les revista interés educativo, y por otro, induce, a partir de las narraciones generadas, una reflexión pedagógica entre pares, que representa en sí misma una instancia de trabajo colaborativo.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una metodología de sistematización, mediante la cual se realiza un proceso de reflexión colectiva y escritura individual sobre una experiencia pedagógica significativa de la vida profesional o bien sobre experiencias docentes cotidianas.

El trabajo se realizó en una comunidad de aprendizaje profesional, mediante reuniones periódicas y sistemáticas de análisis y reflexión sobre las experiencias pedagógicas de cada uno de los miembros.

La comunidad contaba con un docente coordinador, quien era la encargada de agendar las reuniones, llevar registro del trabajo realizado en cada sesión, orientar la dinámica de reflexión en cada etapa, y resolver dudas de forma personal.

El trabajo de la comunidad se fundamentaba en la confianza, el respeto y la horizontalidad, actitudes y valores que permiten un verdadero aprendizaje entre pares.

Para la ejecución de este proyecto se invitó a todos los profesionales de la educación del colegio, y de forma voluntaria se unieron al desafío 6 docentes, 2 educadoras diferenciales, 2 profesores de educación media y 2 miembros del equipo de gestión; quienes, en conjunto con la encargada de ejecutar el proyecto, se reunieron a trabajar de forma colaborativa, y a reflexionar sobre su propia praxis. El equipo compartió temáticas que no se hablan en el consejo de profesores, lo que tiene múltiples beneficios en diversos sentidos. Por un lado, se apela a la pedagogía por la pedagogía; en las reuniones tradicionales en cambio, cada encuentro tiene uno o más objetivos, algunos de ellos meramente funcionales u operativos, constriñendo la reflexión pedagógica y obviando las diferentes inquietudes que pueden emerger en las instancias de encuentro propios de la profesión.

Se realizaron 24 sesiones de septiembre a noviembre del 2017, las que se dieron en un ambiente de confianza, con sentido de apertura al aprendizaje colectivo, humildad y escucha activa, según evaluación del mismo equipo. Es así como, mediante la metodología de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, las y los docentes redactaron siete relatos, escritos de manera conjunta y dialogada, desde las perspectivas del equipo de trabajo.

Metodología de trabajo

En todas las narraciones que surgieron en la experiencia de la narrativa de experiencias pedagógicas podía oírse la voz de cada profesor o profesora, que relataba una experiencia docente que para él había sido significativa en su formación.

Los casos seleccionados por los y las docentes eran casos que se viven en la escuela, tanto en la experiencia como estudiantes en el periodo de enseñanza escolar, durante la formación inicial o como docentes, propiciando reflexiones que consideran diversas dimensiones de la experiencia humana, entre otras, la formación y la práctica profesional profesional, el desarrollo de la identidad, la toma de decisiones en virtud de la ética, etc.

Las situaciones abordadas muchas veces se presentan como incidentes críticos que suscitan tensiones humanas, yendo más allá de lo que habitualmente se vive en el aula, en el propio ejercicio profesional. Esto arroja como resultado un grupo de relatos sobre experiencias vividas en su propia etapa escolar, donde se enfatiza, por ejemplo, en la relación docente/estudiante; así como también de las situaciones a las que se vieron enfrentados los y las profesoras en sus primeros años de experiencia laboral, además de experiencias que hacen énfasis en la formación continua.

Cada narración escrita por cada docente participante en la comunidad de aprendizaje, incluye una justificación de por qué el caso elegido reviste un interés pedagógico y es pertinente para el desarrollo profesional y un análisis y reflexión personales, construidas gracias al aporte del grupo completo.

El proceso de indagación según las orientaciones entregadas por el CPEIP sobre el caso seleccionado para escribir la narración, se puede desarrollar en cuatro dimensiones:

1. Observación y descripción del contexto en que se da el caso y de los acontecimientos que le dieron lugar.
2. Indagación en fuentes pertinentes a la situación/problema: historia escolar, historia familiar, historial médico (si procede y es posible acceder), libro de clases, entre otras.
3. Indagación directa: entrevista informal individual y/o grupal a los sujetos implicados en la situación, o conjunto de situaciones que servirán de sustento para la elaboración del caso.
4. Indagación teórica: problematización e interpretación a la luz de los propios recursos y de fuentes teóricas pertinentes, que servirán de base para el tránsito del episodio/problema a la construcción del caso.

Momentos de trabajo de la comunidad de aprendizaje

Describir la experiencia

Para describir la experiencia, cada docente indagó en su memoria buscando experiencias pasadas o presentes que para él revistieron un interés educativo, luego de esto seleccionó una experiencia y la relató por escrito de la manera más detallada posible.

Luego de leer el texto, el resto de la comunidad de aprendizaje le hizo comentarios u observaciones al docente autor de la narración, con el objetivo de que el texto sea comprensible desde el sentido pedagógico que motiva la acción. Estas observaciones abarcan tópicos diversos, desde sugerencias asociadas a la redacción, así como el nivel de profundidad y/o claridad con el que se narra un hecho o situación.

Explicitación del contexto

Se realizó una reflexión para explicitar el contexto, los procesos y aspectos pedagógicos, profesionales y personales en que tuvo lugar la experiencia relatada.

Para llevar a cabo este proceso, cada docente tuvo la oportunidad de realizar preguntas y observaciones al docente narrador, para ayudarlo a comprender, profundizar e integrar en su análisis las variables principales de la experiencia.

Luego de recordar y reflexionar, el docente narrador integra las sugerencias a su narración, luego se vuelve a revisar para ver si es necesario seguir haciendo modificaciones.

Reflexión crítica

La reflexión crítica es un aspecto fundamental dentro del desarrollo profesional docente. Los miembros de la comunidad brindaron al docente escritor del texto observaciones de índole crítica, pedagógica y ética, con la finalidad de propiciar su reflexión acerca del papel desempeñado en la experiencia que está sistematizando, así como sobre su análisis e interpretación de la misma. Como consecuencia de este ejercicio, el docente narrador reflexionó, valiéndose de la bibliografía sugerida por los miembros de la comunidad, lo cual posibilitó enriquecer y fundamentar su análisis. En última instancia, el docente narrador incorporó esta reflexión al texto y lo presentó al equipo. El grupo de docentes tomaba la decisión respecto a si el texto estaba concluido o si era necesario profundizar aún más.

Cierre del trabajo

Se realizó una jornada final, donde cada docente autor presentó su relato finalizado al equipo de trabajo, para luego evaluar la actividad y realizar observaciones y sugerencias a la metodología.

El resultado obtenido fue un set de 7 relatos docentes que recogen reflexiones individuales y colectivas en torno a la práctica pedagógica, que contribuyeron al desarrollo profesional del grupo involucrado en el proyecto, así como a otras y otros docentes que leen estos relatos y pueden reflexionar sobre sus propias experiencias.

Colectivización de la experiencia

Se entregaron los relatos a la comunidad.

Publicación de la experiencia en la página de *Elige educar*.

Los relatos les permitieron compartir experiencias y cómo estas influyeron en su práctica pedagógica. Esto se explica además porque:

Las narraciones escritas por docentes con diferente experiencia laboral muestran qué hace y qué sabe un maestro considerado “pedagógicamente competente”. Atender a la recuperación, sistematización y conceptualización de esos saberes, que fueron adquiriendo y recreando en la práctica escolar a través de innumerables reflexiones y ensayos, permite convertirlos en dispositivos de formación. Estas historias acerca de lo que hacen y saben los docentes posibilitan profundizar y avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza, así como revivificar su lenguaje y vigor (Ministerio de educación Ciencia y Tecnología, Argentina, 2005, p. 10).

La documentación narrativa, a partir de experiencias docentes, es de suma importancia por varias razones, entre otras aprender de los relatos de otros colegas y comprender la acción de relatar dentro del proceso de desarrollo profesional docente. Cada profesional de la educación vive momentos que pueden ser resignificados al momento de compartirlos. A su vez, quienes escuchan pueden verse reflejados en algunas de estas experiencias, lo que permite comprender la percepción de la experiencia pedagógica, desde su subjetividad. Dado que resignificar experiencias es resignificar miradas, perspectivas y paradigmas educativos, lo que de un modo u otro debiera repercutir en su ejercicio profesional. Además se abordan temas atinentes a la escuela, a los desafíos cotidianos, los que muchas veces se abordan individualmente.

Finalmente, esta metodología de trabajo hace un claro énfasis en la necesidad de que los educadores sean generadores de conocimiento sobre el mundo escolar. Reconociendo que el aprendizaje remite no solo a lecturas individuales en torno al acontecimiento educativo, ni a

experiencias personales, sino que fuertemente a diálogos entre pares, desde los diferentes roles que se pueden jugar en una escuela, compartiendo todos sus saberes.

Bibliografía

Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 42-54.

Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, (12), 7-26.

Anexos

Nadie los quiso ayudar de verdad

Mi primera experiencia laboral fue en un colegio municipal; era una escuela pequeña, de kinder a 8vo básico. Si bien la escuela estaba ubicada en una comuna con un buen nivel socioeconómico, esta era más bien vulnerable. El foco en ese entonces estaba puesto en lo académico, los estudiantes eran enfrentados semanalmente a una evaluación estandarizada, la cual era analizada por el equipo docente; existía la presión en el equipo de profesores por cambiar estos resultados que eran en su mayoría negativos por otros mejores.

Mi llegada al establecimiento fue a comienzos del segundo semestre, y los cursos con los que me tocó trabajar eran 7mo y 8vo; lo cual significó un desafío en un comienzo puesto que mi experiencia durante las prácticas siempre estuvo con estudiantes más pequeños. Los estudiantes me recibieron con desconfianza, y se mostraban reacios a recibir el apoyo que yo pudiese entregarles. En las reuniones de trabajo colaborativo que como educadora diferencial debía sostener periódicamente con otros docentes escuchaba opiniones negativas sobre algunos de los niños con los que me tocaba trabajar; los tildaban de flojos y parecían no confiar en que esta situación pudiese cambiar.

Utilice variadas estrategias, siendo las más útiles el refuerzo positivo y el cariño, sin embargo resulta muy difícil demostrarle a un estudiante que es capaz, si durante la mayor parte de su trayectoria escolar ha escuchado lo contrario. Recordé la biología del conocimiento de Maturana, específicamente cuando dice que detrás de toda acción hay una emoción que la fundamenta, por lo que si estos estudiantes eran muchas veces desordenados, no realizaban

sus tareas escolares, y presentaban algunos conflictos con algunos docentes había una emoción detrás.

Dedique tiempo a conversar con mis estudiantes, es en estas conversaciones que pude descubrir que detrás de cada uno de ellos existían experiencias de fracaso escolar, de no sentirse capaces; el fracaso escolar no es algo menor, Nolfia Ibáñez plantea que este tiene consecuencias tremendamente negativas en la vida afectiva del estudiante, su autoimagen y su relación familiar.

Poco a poco se fueron generando las confianzas y la relación fue cambiando, me vi en la necesidad de ir entregando apoyos en otras áreas fuera de lo curricular y lo pedagógico. Dentro de estos estudiantes estaba Constanza, una estudiante que había repetido en dos ocasiones durante su trayectoria escolar; fue en ella que pude ver y comprobar que la llamada desesperanza aprendida existe, Constanza estaba tan acostumbrada a escuchar que era una mala estudiante, que sentía que cualquier esfuerzo que ella pudiese realizar no valía realmente la pena.

Es difícil no enfocarse solo en el rendimiento académico en un contexto donde la única manera de evaluar los aprendizajes de los estudiantes son los resultados de una prueba estandarizada.

A medida de que el año avanzara pude ir conociendo otros aspectos de su vida que influían en la poca motivación por su aprendizaje; Constanza vivía con sus hermanos y su padre, quien se había hecho cargo del cuidado de los hijos puesto que la madre se había ido al sur. El padre debido al trabajo no pasaba mucho tiempo en casa; por lo que Constanza y sus hermanos pasaban muchas horas sin supervisión de un adulto; comenzó a consumir marihuana y a mantener relaciones sexuales a temprana edad.

Lamentablemente no puedo decir que logre entregar los apoyos necesarios, al menos a lo que se refiere a lo pedagógico; puesto que llegado final de año Constanza se encontraba con dos promedios rojos, lo que inevitablemente conducía a la repitencia. Lo complicado de esta situación es que ella ya había repetido dos veces anteriormente, por lo que en séptimo básico tenía 15 años. En esa época según la ley general de educación la edad máxima para el ingreso a la educación media es a los 16 años, hoy en día por medio de la superintendencia de educación esta situación cambia ampliándose la edad máxima a los 18 años. Hable con la profesora de tecnología para ver si existía una opción de agregar un trabajo para poder subir ese promedio, evitando así la repitencia y con esto mi mayor temor, que era la deserción escolar. esto había sido utilizado en otros casos así que no pensé que sería un problema mayor; sin embargo si lo fue, puesto que la dirección del establecimiento y algunos docentes decidieron que no se debía entregar ningún tipo de apoyo para subir las notas y que el promedio debía ser cerrado así como estaba. No puedo ser injusta y decir que nadie más se conmovió con esta situación, puesto que encontré en otros docentes las ganas de apoyar a Constanza evitando así la deserción escolar, la cual debido al contexto en el que se encontraba la estudiante podía significar que no retomara sus estudios. Lamentablemente nuestras voces no fueron escuchadas y el año termino así, con Constanza repitiendo. Debo

confesar que sentí desconfianza sobre las verdaderas razones tras esta decisión, puesto que Constanza bajaba los resultados académicos de su curso.

Mantuve el contacto con ella y finalmente pudo terminar sus estudios unos años más tarde gracias a exámenes libres, planea estudiar técnico en educación diferencial, ella me dijo que esto era para ayudar a otros niños que tuvieran dificultades como ella las tuvo.

Fue madre a los 16 años por lo que este sueño se ha visto postergado, espero lo logre concretar, cuando la recuerdo, pienso en que pudimos haber hecho distinto, en que si hubiésemos creído en ella las cosas habrían terminado mejor, en que habría pasado si alguien la hubiese querido ayudar de verdad.

Paula Miranda Villavicencio

Educadora diferencial primer ciclo básico

Colegio Cristóbal Colón

Conchalí

Celebración de las contradicciones. Sobreviviendo al primer año de ejercicio docente.

“De los miedos nacen los corajes; y de las dudas, las certezas. Los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios, otra razón”.

Eduardo Galeano.

Elegir la pedagogía no ha sido un camino fácil, especialmente al comienzo del ejercicio docente. En mi historia escolar, hubo profesores y profesoras que admiré y respeté profundamente, que fueron fundamentales en mi aprendizaje y mi desarrollo personal, por lo que, al decidirme por una carrera, sentí el llamado de la enseñanza de la Historia, estudios que desarrollé en la Universidad de Chile. Al egresar, estaba llena de sueños, encandilada por las posibilidades de innovar en la educación y llevar al aula el constructivismo. Elaboré mi Curriculum y orienté mis opciones a colegios que tuvieran proyectos educativos interesantes y luego de una larga búsqueda, fui contratada en el Colegio Cristóbal Colón de Conchalí, ubicado en el corazón de la población Juanita Aguirre, los últimos días de febrero del año 2006. En esa época, el colegio era pequeño, de no más allá de 450 estudiantes desde kínder a 4° medio.

Estaba muy contenta de haber quedado en el colegio, con muchas ansias de aportar. Me habían hablado de ferias del libro, de jornadas educativas, de fogones, de jornadas de servicio, de la Gran aventura educativa (GAE, nombre del proyecto educativo del colegio) y de ser feliz siendo parte de un “barco educativo” que te acogía como una familia. Pero, desde el comienzo quienes me recibieron me advirtieron que esta “aventura” no sería fácil.

La felicidad inicial fue dando paso lentamente a un choque cultural, el cual fue difícil de afrontar no sólo en lo personal, sino también en lo emocional. El primer día de clases se acostumbra en el colegio a que alrededor de un anfiteatro se sienten los estudiantes ordenados por curso y los apoderados, mientras que los profesores jefes y de asignatura, se sienten en una fila de sillas, mirando al público en la zona más baja (o foso) de este espacio. Luego de los saludos y parabienes del año escolar, se comienza a llamar a los estudiantes nuevos para ser recepcionados por sus compañeros antiguos y luego los profesores jefes de cada curso, son llamados a sentarse con sus chiquillos, recibiendo simbólicamente el libro de clases y siendo aplaudidos o abucheados por ellos, en un ambiente festivo. En ese momento, sentí este rito como un circo romano, lo que me hizo sentir nerviosa y ansiosa de qué iba a suceder. Cuando me llamaron para tomar al segundo medio que me habían asignado no hubo ni aplausos ni abucheos. Fue una sorpresa generalizada y reinó un silencio incómodo.

Una vez en la sala, pese a haber preparado una bienvenida, dinámicas y otras actividades propias de inicio de año, nada resultó. Los estudiantes estaban molestos porque su profesor jefe del año anterior había tomado a otro curso y que yo, la profesora nueva que nadie conocía, tenía la jefatura del curso. Pero no sólo porque no me conocían sino porque no se acostumbra entregar una jefatura a alguien que se viene incorporando, menos aún en un año que tendrían jornada de servicio y yo no sabía nada del colegio, de las jornadas ni de la GAE. No fue fácil afrontar el rechazo y construir una relación con estos estudiantes que no me

comprendían y yo no los comprendía a ellos. Llegué a un colegio con una fuerte identidad y tradiciones que se recreaban en una pequeña comunidad donde la gran mayoría se conocía. Los estudiantes eran hijos de ex alumnos, vecinos del barrio o llevaban muchos años en el colegio. Yo parecía una forastera y de alguna manera lo fui durante ese año.

Cada mañana llegaba en una micro amarilla, 111 o 108 que tomaba en la comuna de Ñuñoa, haciendo un recorrido de al menos una hora de ida y otra de vuelta cuando había suerte, mientras que cuando no la había podía regresar hasta dos horas después de haber terminado mi jornada laboral, extenuada, pero con la misión de preparar las clases del día siguiente. Llegar a la Juanita y al colegio, implicaba para mí en ese entonces, encontrarme con un mundo nuevo y diferente. Recuerdo que los primeros días que me venía en la micro estaba un poco asustada porque nunca había salido tan lejos de los sectores en los que me movía habitualmente. Al principio recuerdo que no me atrevía ni a sacar mi mp3 porque pensaba que me lo podían robar.

A las pocas semanas de haber comenzado a trabajar, comencé a tener dificultades no sólo con mi curso, también con los cursos de básica, de 7° y 8°, con quienes me costaba mucho regular el nivel de los contenidos con relación a su nivel, así como el manejo de aula, debido a que poseía pocas herramientas para generar un clima de aula adecuado. Me era difícil conservar la calma necesaria para afrontar las frecuentes interrupciones de los estudiantes. En el colegio, algunos estudiantes además señalaban que ellos podían hacer que un profesor se quedara o se fuera, especialmente si no era un “profe GAE”.

En mi formación inicial, nunca se trató el tema de la inserción laboral y lo que significa ser un profesor novel. Aprendí en la experiencia lo que reporta la investigación de esta etapa: Hay competencias que sólo se aprenden en la práctica y el primer año es de sobrevivencia, implica vivir un proceso de descubrimiento y de adaptación para conformar la identidad de “ser profesor(a)”. Los desafíos son enormes: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, abordar temas formativos, familiares, físicos-médicos y emocionales de los estudiantes, abordar el currículum, diseñar material didáctico de cero y enfrentar los procesos de enseñanza –aprendizaje, teniendo las mismas responsabilidades que los docentes más experimentados.

Y se presentaron las contradicciones, la pedagogía era mi sueño, lo que quería hacer como proyecto de vida, pero estaba siendo un proceso marcado por la frustración, la inseguridad y las dudas. Comencé a resfriarme muy seguido, mi postura, mi tono de voz y mi claridad al trabajar en clases se fue debilitando. Así también surgieron problemas personales debido a mi cansancio e irritabilidad y, además, subí de peso por la ansiedad.

Pese a que el primer semestre fue por demás adverso, hubo factores que facilitaron mi inserción y la capacidad de sobreponerme a la adversidad ese primer año. Entre los factores personales que me ayudaron, aunque muchas veces dudé si la elección vocacional había sido la adecuada, fue mi capacidad de resiliencia, ser persistente, organizada y ordenada. Tenía la firme convicción que este era mi sueño y que tarde o temprano lograría obtener los resultados que esperaba, especialmente en la relación con los estudiantes que me parecía era la base del

logro de los aprendizajes. Entre los factores externos, el más decisivo fue el apoyo constante de mis compañeros de trabajo, quienes fueron un soporte. En especial una profesora de básica, que había pasado el año anterior una experiencia similar y otro compañero de Historia. Cada uno en su estilo me aconsejó, guio y permitió profundizar en la reflexión docente, centrándome en mis desafíos y mi responsabilidad, más que en culpar a los estudiantes. En este diálogo, informal, bien intencionado y voluntario, “mi madrina y mi padrino” me enseñaron a tomar consciencia profesional de mis acciones, ser responsable de ellas y orientarlas de manera más efectiva.

En la superación de cada dificultad fue esencial, la paciencia, la comprensión y el diálogo. Escucharme a mí misma y escuchar a los estudiantes en sus prejuicios, en sus convicciones y en sus certezas, pues me veían como una profesora muy seria y estricta para ser tan joven. Era habitual que me dijeran que yo “le ponía mucho color”. Y hoy a la distancia me doy cuenta que si tenían razón en varias ocasiones, tallas de las que me pude reír, yo las interpretaba como faltas de respeto o desubicación de parte de los estudiantes.

Otra clave para mí fue salir de la sala de clases. Uno de los principios de la GAE invita a desarrollarse en una diversidad de espacios educativos y realizar salidas a terreno y acompañar a los estudiantes a jornada, permitió que nos conociéramos mutuamente, nos aceptáramos y se generará una relación profesor-alumno afectuosa y cercana, con el paso de los meses.

Años después, y de acuerdo a los mismos desafíos que se me presentaron en mi desempeño profesional, seguí estudiando. Realicé un postítulo en orientación vocacional y educacional, diplomados en convivencia y habilidades sociales y gestión curricular y un magíster en gestión y dirección, tras ser becada en el programa de directores de excelencia.

Pasado 11 años de esta experiencia, actualmente soy orientadora y subdirectora del colegio. Creo que es importante recordar cómo empecé en este camino vital, no sólo por mí sino también en las decisiones que tomo y en la forma que quiero guiar a los profesores nóveles que se insertan. No obstante, espero que, en base a la nueva carrera docente, la mentoría como herramienta de acompañamiento formal e intencionada, permita que los profesores que se inicien en este gremio puedan crecer y permanecer en esta noble tarea, siendo apoyados por compañeros experimentados, dispuestos a trabajar colaborativamente.

Romina Vásquez Zúñiga

Subdirectora y orientadora

Colegio Cristóbal Colón

Conchalí

Profesor en crisis

Cuando comencé a hacer clases tenía un solo objetivo: aprobar el examen de mis propios estudiantes, aquel que decidía si mis clases eran fomes o entretenidas. Se trataba de un estándar bastante básico, pero así de básica también era mi visión de la pedagogía. Visión que germinó en el último colegio donde fui estudiante. Un liceo municipal de la comuna de Independencia que, después del proceso que durante dictadura eliminara a los liceos fiscales, terminó entregando su administración a los municipios, aun cuando sus alcaldes no tuvieran ni experiencia en el ámbito educativo, ni idoneidad moral ni cultural como para dirigir los destinos de un país. En el caso de mi liceo su administración estaba en manos de un alcalde ex boxeador, conocido por el uso de un lenguaje donde la norma culta estaba completamente extraviada y donde además había agresividad y ánimo dictatorial. “Pelo corto, pa’ que haiga orden” fue un rayado que estuvo durante un año en un muro de la calle Independencia, y que resumía la ideología del alcalde. Así de simple su filosofía de la educación, incluso para un colegio donde debías tener ojos en la nuca para que estudiantes matones no te agarraran de los cabellos bajando la escalera, y donde un profesor débil de carácter no duraba más de un año. Esto fue lo que viví durante 6 años, pero fueron los años más importantes en mi historia de formador, que está determinada por una serie de crisis y cambios vividos en los últimos 20 años.

Cuando entré a estudiar pedagogía en historia –el primer gran cambio en mi trayectoria profesional- no lo hice pensando en hacer clases. Y el sólo hecho de pensar en mi experiencia de escuela me hacía agradecer que faltara tanto tiempo para transformarme en “el profe”. Recuerdo una disertación en Geografía Física en la UMCE, en la que tanto mis compañeros como el profesor no dejaban de bostezar. Eso aumentó mis temores respecto a mi futuro, hasta que un día creí ver la luz. Estaba en una de mis aburridas disertaciones, muchos bostezaban, otros dormían, y yo muy nervioso intentaba poner en orden unas transparencias, mientras interpretaba símbolos precolombinos. En ese momento, debido al nerviosismo, tuve una laguna mental que me impedía decir la siguiente frase aprendida de memoria: “esta figura denota profundidad”. Y en mi desesperación por no hallar las palabras precisas, sólo atiné a decir “esto es un hoyo”, lo que provocó un súbito estallido de risa en los oyentes, incluyendo al académico que me estaba evaluando. Eso mágicamente me llenó de confianza, y comenzaron a aflorar las palabras e ideas. Con todo, mi calificación fue baja, pero no me importó. Comencé a organizar presentaciones para diferentes ramos, aun cuando no fuera obligatorio hacerlo, y decía que sí a cualquier oferta de trabajo pedagógico voluntario, como preuniversitarios, exámenes libres y hasta formación pastoral (catequesis). Y hasta decidí cambiarme a Pedagogía en Filosofía, desoyendo los consejos de mi familia y amigos. Fue éste el segundo cambio importante.

Finalmente se afincó en mí la concepción de que la pedagogía se reducía a entender que si era un profe aburrido, me sentiría haciendo un triste papel; pero si mis estudiantes lo pasaban bien, entendiendo además difíciles e intrincadas materias filosóficas, y si incluso los que nunca entendían nada respondían bien en mis pruebas, entonces me sentiría por primera vez un ganador, en esa pequeña plataforma pública llamada sala de clases.

Cuando llegó el momento de entrar nuevamente a un colegio, pero ahora como profesor, se trataba de un colegio católico con muchos cursos de enseñanza media, y como egresé de un liceo donde los profes no podían mostrar debilidad, vivía imaginando situaciones de conflicto donde debía intervenir. Invertí además muchas horas de mi vida en planificar clases de filosofía que motivaran la atención y las ganas de aprender. Y eso fue lo que sucedió. Mis estudiantes en general levantaban la mano en clases, se generaba diálogo y algunos incluso me seguían haciendo preguntas en el recreo, camino a la sala de profesores. Muchachos que en su vida habían discutido sobre filosofía lograban entender a Parménides, se reían de Heráclito, criticaban a Platón, despreciaban la Edad Media, se asombraban por lo revelador del cogito ergo sum de Descartes, valoraban a Kant, hasta que conocían a Nietzsche; discutían sobre bioética, epistemología, lógica y ontología; criticaban la decisión de que filosofía no estuviera presente en todos los niveles de enseñanza, y hasta el más “porro” podía obtener más de un 6,0 en una prueba. Tanto así que la campana de Gauss estaba completamente invertida en la estadística del rendimiento en mi clase. Y yo era feliz. Me sentía sino el mejor profesor, al menos el mejor profesor de filosofía. Pero muy pronto entendí que distaba mucho de serlo.

En la sala de profesores me daba pudor decir “a mí me va bien con ese curso”. A veces el clima generalizado era de agobio con algunos grupos de estudiantes y en varios docentes cundía la rabia, por lo que entendían era una “mano blanda” de las autoridades de la escuela con sus estudiantes. Había reuniones además, donde el análisis en torno al comportamiento de tal o cual curso devenía catarsis y una larga lista de reclamos.

Pero pasó el tiempo, y comprendí que la eterna búsqueda de satisfacer el esquivo gusto de mis alumnos era demasiado demandante y además tenía la sospecha de que no aprendían todo lo que debían aprender. Entonces, luego de acumular guías, pruebas y planificaciones basadas en principios tan infantiles, y luego de entender que mi trabajo no tenía nada de significativo, caí en un sopor que me llevó a cuestionar fuertemente mi vocación de profesor. Era el comienzo de la tercera gran crisis y cambio de mi breve experiencia profesional.

Parte de esa crisis se daba por la incomodidad que sentía cuando debía llevar a mis estudiantes a sus puestos, para que cumplieran con la rutina básica de tomar nota de lo escrito en la pizarra, tomar apuntes de mis explicaciones y luego resolver una actividad prefijada. Inicio, desarrollo y cierre, una clase tras otra, un día tras otro, semana a semana. Y así fueron pasando los meses y los años. Me sabía las clases de memoria y seguía sintiendo que lo que hacía no tenía ningún sentido. Cuando eso pasa queda la impresión que la pedagogía se reduce a un trabajo como cualquier otro, y uno comienza a justificar su sentido con frases como “es bueno que estén todos en silencio”, “no dejes de poner el objetivo de la clase”, “siempre termina con una actividad y con un cierre de clase”, “evita que trabajen afuera de la sala”, etc. Llegó el día entonces en que vi en el rostro de mis estudiantes la más clara señal de la monotonía. Mis clases representaban “más de lo mismo”.

Fue entonces cuando pensé que, como antes había tomado decisiones para salir de mis diferentes atolladeros, había que hacer algo que cambiara las cosas. Algo que les permitiera a los jóvenes aprender de modo significativo, pero a partir de sus propias inquietudes. Justo en

esos días había llegado a mis manos un libro, “Metodología de la Investigación” de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio; me di cuenta que el método para investigar era claro y lo apliqué a modo de prueba en estudiantes de cursos electivos. Los resultados fueron tan buenos y los aprendizajes tan significativos, que en conjunto con los jóvenes decidimos hacerlo extensivo a los cursos comunes y a todo el año lectivo. Recibí por supuesto la autorización de mi colegio, que justo en ese periodo estaba ejecutando proyectos de innovación. Y en el momento que escribo esto hay al menos 4 docentes que realizan el mismo ejercicio en la enseñanza media. Corolario del resultado de mi tercera crisis y cambio de mi historia profesional.

A partir de todo esto he desarrollado la convicción de que la docencia no consiste en hacer clases, en poner calificaciones, en cuidar a jóvenes e infantes; sino fundamentalmente en propiciar y monitorear procesos educativos, donde el “aprender haciendo” es uno de sus principios rectores, y donde el docente es quien guía y motiva esos aprendizajes; no un experto en temas, ni un expositor consumado, que de tanto “saber” deja de aprender. Pues el acto de aprender supone estar abierto al cambio. Y fuente de esos cambios son las crisis y los conflictos que se viven en el aula, en el colegio y en el fuero interno del docente. Un profesor que no aprende, que rehúye de los conflictos y crisis, buscando refugio en su zona de confort, no merece ser llamado educador, por más experiencia y títulos que ostente. A lo más es sólo un instructor, un relator consumado de verdades y el principal portavoz de los así llamados objetivos de aprendizaje. Para un educador, los objetivos de aprendizaje son el resultado de los conocimientos acumulados en siglos de historia y las propias inquietudes de los estudiantes. Inquietudes y cambio, constituyen el verdadero motor no sólo de la ciencia, sino también de la educación.

Pablo Martínez Rojas

Profesor de Filosofía

Colegio Cristóbal Colón

Conchalí

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO
Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes