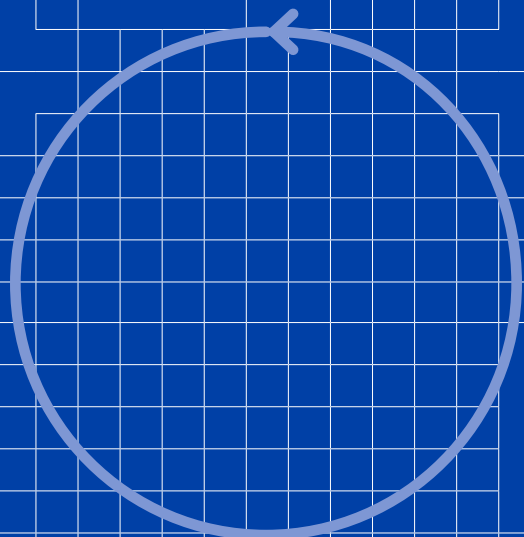


El desafío de aprender... El desafío de enseñar

Relatos para una educación más justa

CECILIA RICHARDS TORRES



El desafío de aprender... El desafío de enseñar
Relatos para una educación más justa

Cecilia Richards Torres

El desafío de aprender... El desafío de enseñar
Relatos para una educación más justa

Cecilia Richards Torres

Diseño:
Verónica Santana

Impresión:
Gráfica Lom

Nº inscripción: 278.778
ISBN: 978-956-368-752-1

1ª edición, junio, 2017
2ª edición, septiembre, 2017

ÍNDICE

Introducción	5
<hr/>	

PRIMERA PARTE:	11
-----------------------	-----------

Salidas prematuras de las escuelas

¿Desertores o excluidos?

- | | |
|---|-----|
| 1. La Vivencia del Proceso de Fracaso Escolar | 19 |
| 2. Saberes Pedagógicos aprendidos desde los proyectos de reinserción educativa | 88 |
| 3. Grandes encuentros... Breves recuerdos | 114 |
| 4. La historia no se ha escrito sola: la hemos escrito entre tod@s | 150 |
| 5. Hacia un curriculum de las Escuelas de Reingreso/Escuelas de Segunda Oportunidad | 204 |
| <hr/> | |

SEGUNDA PARTE:	231
-----------------------	------------

El desafío de enseñar, el desafío de aprender:

Relatos de prácticas profesionales

TERCERA PARTE:	415
-----------------------	------------

Una evaluación diferente de iniciativas pedagógicas innovadoras

Introducción

A lo largo de nuestra historia, como en la mayoría de los países de América Latina, los profesores y profesoras, las familias y las políticas públicas, han desplegado grandes esfuerzos por ampliar las oportunidades educativas de la población, desde el punto de vista del acceso y de la calidad. Sin embargo, estos esfuerzos difícilmente logran paliar las enormes e irritantes desigualdades que caracterizan a la sociedad y que son reproducidas por los sistemas educativos.

Tales desigualdades afectan directa y dramáticamente a niños, niñas y adolescentes que en las escuelas no logran los aprendizajes esperados –definidos por el currículum vigente– o peor aún, son excluidos del sistema mediante expulsiones o retiros forzados.

Durante mi trayectoria como profesional de la educación, estas situaciones me han impactado fuertemente en lo personal y me motivaron a dedicar buena parte de mi actividad a impulsar iniciativas y apoyar a quienes han tenido la convicción y el coraje de desarrollar un trabajo educativo en situaciones de alta complejidad.

Junto con rendir un merecido homenaje a quienes se han dedicado a lo más difícil del trabajo educativo, he querido contribuir –a través de estas páginas– con mis reflexiones y la reproducción de relatos de educadores y estudiantes, a quienes continúan y continuarán asumiendo estos desafíos.

El libro que se presenta contiene reflexiones pedagógicas desde mi experiencia de los últimos quince años, que dan continuidad, por cierto, a experiencias profesionales anteriores en ámbitos de la educación de adultos, la educación popular y la educación rural.

Más específicamente, el libro contiene –en su primera parte: **Salidas prematuras de las escuelas ¿desertores o excluidos?**– un conjunto de artículos sobre fracaso y deserción escolar, algunos de ellos elaborados en sus primeras versiones conjuntamente con Daniela Eroles, a través de los cuales se reflexiona sobre los orígenes, dimensiones y efectos sociales y personales de este fenómeno. De algún modo, se recoge aquí la lucha de múltiples instituciones educativas, docentes del sistema escolar y educadores no formales por lograr mayor equidad educativa, desde los territorios y espacios locales.

Se destaca que el abandono de la escuela seguía siendo un proceso tal vez hasta más aceptado que en décadas anteriores. Eran los invisibles los que se iban, los que no estaban, los que casi no daban noticias. Pero, especialmente, junto con cada niño o niña de los que vivían en circuito callejero- en medio de angustias y desafíos que nunca conoceremos y comprenderemos en profundidad- crecía y ocurría una historia de vida, de una cercanía con personas, con escuelas, con profesores, con compañeros de cursos, con idas y vueltas. Una historia de vida que se había interrumpido, pero válida, real, sugerente.

Esta primera parte consta de cinco artículos producidos a lo largo del periodo 2001- 2016, pero re-editados para su actual publicación. Ellos son: en primer lugar, **La Vivencia del Proceso de Fracaso Escolar**, construido a partir de varios documentos elaborados entre los años 2005 y 2009, algunos publicados y otros de circulación interna de equipos de trabajo.

Un segundo artículo, **Saberes Pedagógicos aprendidos desde los proyectos de reinserción educativa**, fue elaborado sobre la base de la experiencia acumulada por los equipos profesionales responsables de la ejecución de los Proyectos de Reinserción Educativa del Ministerio de Educación en el trienio 2007/2009.

El tercer lugar, **Grandes encuentros... Breves recuerdos**, rescata historias de estudiantes que decidían ingresar a los proyectos de reinserción educativa desarrollados por diversas instituciones convocadas por el MINEDUC.

El cuarto artículo, denominado **La historia no se ha escrito sola: la hemos escrito entre todos**, se origina en el análisis de la información contenida en entrevistas realizadas a profesionales que trabajaron en instituciones asignatarias del Fondo de Reinserción Educativa del Ministerio de Educación, durante el período 2005/2009.

Finalmente, se incluye el texto **Aportes para el currículo de las Escuelas de Reingreso/Escuelas de Segunda Oportunidad**, que contiene el documento preparado por quien suscribe (diciembre, 2016) para discusión del equipo de Inclusión y Diversidad de la División de Educación General del Ministerio de Educación.

El conjunto de textos que comprenden esta primera parte, son una invitación a seguir investigando y reflexionando sobre el tema del abandono y el fracaso escolar, en la esperanza que estas líneas abran nuevas interrogantes y rutas para el análisis y búsqueda de salidas a problemas tan complejos como los aquí presentados. Mi expectativa es que educadores,

investigadores, especialistas, autoridades políticas y personas sensibles al tema, puedan encontrar aquí algunas ventanas y luces para sus trabajos, estudios y decisiones.

La segunda parte –**El Desafío de Enseñar, el Desafío de Aprender: Relatos desde la Observación de las Prácticas Profesionales**– constituye una re-edición de algunas de las observaciones de clases realizadas por la autora (entre los años 2012 y 2015), de estudiantes de último año de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. En dicho periodo, la autora tuvo a su cargo el taller de prácticas profesionales de dicha carrera; en esa calidad, realizó las observaciones de clases a los profesores en formación, en los liceos y colegios donde desarrollaban sus prácticas, así como trabajó con ellos y ellas durante una jornada semanal de taller. El contenido de esta segunda parte está construido a partir de los registros de las observaciones de clases de manera que se compone de un conjunto de relatos.

Este documento da cuenta de notables esfuerzos e innovaciones metodológicas de los docentes en práctica y de mis reflexiones y conversaciones con ellas y ellos, tanto individuales como en el colectivo del taller. He querido publicar estos relatos de experiencias pedagógicas en la esperanza de contribuir en algo a los intentos que hoy realizan las universidades y los formadores de docentes por mejorar la formación inicial docente, entendida como uno de los pilares fundamentales del mejoramiento de la educación¹. Específicamente, contribuir al debate sobre el papel que deben desempeñar las prácticas como elemento clave de la formación docente y proporcionar material para discusión a los formadores responsables de estas.

.....

1. Las universidades que forman docentes en Chile, están empeñadas en reformular y mejorar la calidad de la formación inicial, en un contexto de amplio debate nacional sobre el tema y de la promulgación de la Ley N° 20.903, de 2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que dispone mayores exigencias a las instituciones formadoras (requisitos de ingreso, acreditación, evaluaciones al inicio y durante la carrera).

Cabe señalar que esta segunda parte, se inicia, con una presentación de la profesora Ana María Cerda, docente de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, creadora de esa modalidad de prácticas docentes y conocedora de su aporte y pertinencia.

Finalmente, la tercera parte del libro –**Una Evaluación diferente de iniciativas pedagógicas innovadoras**– incluye el texto de una particular evaluación del trabajo anual de un conjunto de liceos que, en el año 2002, formaban parte de una iniciativa piloto del Programa "Liceo para Todos", del Ministerio de Educación, que apoyaba a establecimientos con población estudiantil de alta vulnerabilidad. En el documento, que contiene numerosas citas de poemas de reconocidos autores nacionales, latinoamericanos y también de estudiantes-poetas, se pueden encontrar mensajes –claros para los protagonistas– acerca de cómo fueron enfrentando los complejos desafíos de sus proyectos educativos. Me parece que esta forma diferente de entregar elementos para la evaluación, más desde el estímulo y el llamado a la reflexión que desde el juicio taxativo y sancionador, puede ser un camino que interese explorar a muchos gestores y actores de acciones pedagógicas.

En suma, a través de los tres componentes mencionados de este libro, se pretende testimoniar el esfuerzo de educadores, docentes en formación e instituciones educativas por brindar las oportunidades educativas a que tienen derecho los niños, niñas y adolescentes, más allá de las complejas dificultades de sobrevivencia que enfrentan cotidianamente.

Sin embargo, quiero dejar constancia que sin la ayuda, el ánimo, el entusiasmo, la sabiduría, de Carlos Eugenio, mi compañero desde hace 41 años, este texto no hubiera sido finalizado; que su presencia y alicientes, en medio de mi salud precaria y afectada por distintos eventos fueron, lo reitero, decisivas para poder cumplir la tarea que nos propusimos. Que estas líneas sean para él y Paz, una muestra de mi cariño irrenunciable y una señal de la unidad, irrenunciable, de nuestra familia.

Este libro, siendo de mi responsabilidad, es en verdad de autoría compartida con quienes han entregado sus valiosos testimonios y con quienes han realizado sus prácticas profesionales. A todos ellos, mi más profundo reconocimiento, agradecimiento y homenaje por su compromiso profesional y social, por una educación justa.

Cecilia Richards Torres
Santiago, febrero de 2017.

Primera parte

**Salidas prematuras de las escuelas
¿Desertores o excluidos?**

Introducción primera parte

El año escolar siempre se ha iniciado con un toque de campana nacional: acto oficial, con presencia hasta de quien preside la Nación, ministros de educación, directores, profesores, estudiantes, medios de comunicación; discursos de unidad humana y nacional, difícilmente alguien deja de informarse que en ese día de marzo se han iniciado las clases en Chile.

En el tiempo en que fui parte del equipo de trabajo UNICEF/ Hogar de Cristo (1990-1994), específicamente del diseño de la tarea de tomar contacto con los niños y niñas que, en mi país, vivían en circuito de calle, ellos y ellas también se matriculaban en un porcentaje importante. Les resonaba esa campana a pesar de las circunstancias.

Al poco andar, sí, cuando empezaban los primeros fríos y lluvias de abril y mayo, comenzaban a dejar de ir. Aparecían cerca de nosotros en distintas horas y días. Un punto de quiebre importante pasaba a ser el inicio de las vacaciones de invierno, en julio. No había ningún recordatorio nacional sobre ese evento; nadie preguntaba cuántos habían terminado el primer semestre o más bien, cómo lo habían terminado. Nadie ya se preocupaba del proceso. Solo se había dado el vamos; lo que seguía lo iba escribiendo cada cual en la medida de sus ¿posibilidades?

Nos quedábamos con esa preocupación traspasada. Me quedé con esa preocupación, siempre.

En la década siguiente, me correspondió ser parte del equipo de trabajo de "Liceo para Todos", Programa del Ministerio de Educación, División de Educación General. Este programa se desarrolló entre los años 2000 y 2005 orientado a apoyar a los liceos y colegios de enseñanza media con mayor concentración de estudiantes de sectores de pobreza y bajos resultados académicos.

En este contexto, observábamos muchos fenómenos, pero hubo uno coincidente con el anterior. En los liceos se matriculaban muchísimos estudiantes en primer año medio. Cuando concurríamos a reuniones a los liceos, a comienzos de año, observábamos que las salas se hacían insuficientes. Cuando participábamos a las jornadas de trabajo avanzado el invierno en los mismos liceos, habían disminuido claramente los primeros medios: de 10 cursos a 6; de 7 a 4; de 6 a 3. Y 'sin drama' para la institución educacional. Percibía que era lo esperable. En parte era una profecía autocumplida: unos volvían a trabajar a las empresas de subsistencia familiar, especialmente si eran agrícolas; otros habían obtenido muy bajas calificaciones, preferían retirarse; otros, internos y solos, no habían logrado acostumbrarse; otros, se iban al Servicio Militar (los menos), otros se habían ido... no se sabía por qué.

El abandono de la escuela seguía siendo un proceso, tal vez, aún más aceptado que en décadas anteriores. Eran los invisibles los que se iban, los que no estaban, los que casi no daban noticias.

Pero, especialmente, quiero declarar lo siguiente: junto con cada niño o niña de los que vivían en circuito callejero –en medio de angustias y desafíos que nunca conoceremos y comprenderemos en profundidad– crecía y ocurría una historia de vida, de una cercanía con personas, con escuelas, con profesores, con compañeros de cursos, con idas y vueltas. Una historia de vida que se había interrumpido, pero válida, real, sugerente. Alguna hebra

de esas historias he intentado analizar para avanzar hacia una mejor comprensión del abandono escolar².

Lo mismo me sucedía cuando, concurriendo a los liceos, las salas ya no tendrían más la presencia de tantos primeros medios ¿Cuál sería su destino real? ¿Cuáles habrían sido sus razones genuinas para irse? ¿Quién les preguntó por qué se iban? Las respuestas estaban y siguen, a mi juicio, pendientes.

Por eso me dediqué intensamente a este tema. No persigo ni títulos académicos, ni publicaciones especializadas, ni glorias vanas: solo quiero poner a disposición lo que he escrito. Más que un conjunto de documentos académicos, es la presentación, con sus análisis, de información cualitativa, de vidas, de historias que provienen de este país, mi país, el de ustedes. Búsquenla en los barrios, en las esquinas, en los pasajes, en las plazas: allí están. Solo basta descubrirlas y apreciarlas.

Los textos incluidos a continuación son de mi autoría, individualmente o en colaboración, habiendo sido re-elaborados para esta publicación. Algunos los escribí junto a Daniela Eroles, amiga de la vida y compañera de equipo en el programa de Reinserción Educativa del Ministerio de Educación, 2006/2009, y anteriormente en el Programa Liceo para Todos. No obstante, son también protagonistas y autores de la mayoría de los documentos, muchos niños, niñas y adolescentes quienes quizás nunca imaginaron la enorme significación de sus declaraciones y la contribución que, a través de ellas, pueden prestar para que las decisiones que a futuro se adopten, prevengan para otras generaciones las injusticias sociales de que ellos fueron víctimas. Asimismo, son un componente esencial de esta parte del libro, los testimonios de educadoras y educadores de proyectos de reinserción

2. Aunque la información y el lenguaje de los actores está referido al contexto chileno, sin duda muchas situaciones similares se pueden encontrar en otros países, principalmente de América Latina. De hecho, muchos autores latinoamericanos están citados en los textos que se presentan.

educativa que ayudan a comprender el sentido de su trabajo, de alto compromiso social. A unos y otros, mis infinitos agradecimientos.

En esta publicación, he querido incluir cinco artículos que corresponden a escritos realizados a lo largo de quince años de desempeño profesional en torno a la temática de fracaso, abandono y reinserción escolar.

He decidido publicarlos para ponerlos a disposición de educadores en ejercicio y en formación, de académicos, investigadores y de todos quienes pudieran interesarse en el proceso de fracaso escolar y sus implicancias de abandono y de pérdida de derechos y oportunidades de los niños, niñas y adolescentes que lo sufren.

El primer texto –“**La Vivencia del Proceso de Fracaso Escolar**”– ha sido construido a partir de varios documentos³ elaborados entre los años 2005 y 2009, algunos publicados y otros de circulación interna de equipos de trabajo. Presenta datos cuantitativos sobre quienes no asisten a la escuela; profundiza en manifestaciones del fracaso escolar (repetencia, retiro y deserción); consigna impactantes episodios relatados por niños y adolescentes respecto de sus experiencias en la educación básica o media; propone criterios de análisis para una mejor comprensión de los relatos y de los

3. Eroles, Daniela; Richards, Cecilia: *Apuntes sobre Fracaso Escolar*, Coordinación de Reinserción Educativa, División de Educación General, digital informativo para las escuelas y liceos, 2009; Eroles, Daniela; Richards, Cecilia: *Vida de desertores*, Coordinación de Reinserción Educativa, División de Educación General, 2007; Richards, Cecilia: “Historias de Desertores: las vidas detrás de las cifras”, ponencia Seminario Internacional UNICEF/MINEDUC, profesional Ministerio de Educación, Noviembre, 2006; Richards, Cecilia: *¿Estaba puro perdiendo el tiempo en el colegio?* Apuntes para el trabajo sobre deserción escolar, MINEDUC, CONACE, 2005.

En el año 2009, UNESCO publicó “Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad” y el capítulo “Por qué creo que me fui de la escuela”, de mi autoría, que refiere al testimonio de estudiantes de los proyectos de reinserción de 2009. El año 2011, la Red Innovemos de UNESCO auspicia la sistematización “*La Historia la hemos escrito entre tod@s*”. En el año 2015, se publicó en “Nuevas Formas de Relación en la escuela: reflexionar y transformar”, de la Universidad Santo Tomás, el artículo “*Pedagogía para quien ya no está en la escuela: un desafío pendiente*”, de Eroles, Daniela y Richards, Cecilia, profesionales responsables de la línea Reinserción Educativa del Ministerio de Educación, en el período 2006/ marzo 2010.

factores incidentes en el fracaso y abandono escolar; destaca, finalmente, aprendizajes alcanzados mediante las observaciones y análisis del fenómeno del fracaso escolar, y propone estrategias para abordarlo.

El segundo artículo, denominado "**Saberes Pedagógicos Aprendidos desde los Proyectos de Reinserción Educativa**", está elaborado sobre la base de la experiencia acumulada por los equipos profesionales responsables de la ejecución de los Proyectos de Reinserción Educativa del Ministerio de Educación, en el trienio 2007 / 2009. Recoge perspectivas de los educadores y sus percepciones acerca de las trayectorias escolares de los estudiantes y profundiza en el concepto de abandono descrito como un hecho "doloroso para los estudiantes y poco visible para la escuela".

El tercer documento, titulado "**Grandes Encuentros... Breves Recuerdos**", rescata historias de estudiantes que decidían ingresar a los proyectos de reinserción educativa desarrollados por diversas instituciones convocadas por el MINEDUC. Mediante entrevistas a 21 profesionales realizadas el año 2011, le pregunté a cada cual por las vidas de sus estudiantes que los habían marcado más. En el texto siguiente, se reproducen los principales elementos de dichas entrevistas y se reflexiona sobre sus contenidos. Su lectura permite conocer facetas de las vidas de niños, niñas y adolescentes que han abandonado la escuela o han sido excluidos de esta, desde la visión de los profesionales protagonistas de los proyectos de reinserción educativa. Permite visualizar diversidad de factores que han incidido en decisiones de abandono como también de incorporación y permanencia en los mencionados proyectos.

El libro incorpora un cuarto artículo, titulado "**La historia no se ha escrito sola: la hemos escrito entre todos**" que se origina a partir del análisis de la información contenida en entrevistas realizadas a profesionales que trabajaron en reinserción educativa durante el período 2005/2009, pertenecientes a instituciones asignatarias del Fondo de Reinserción Educativa

del Ministerio de Educación. Luego de presentar antecedentes cuantitativos, sistematiza las entrevistas en torno a cuatro ejes: a) ¿Quiénes son los niños, niñas y jóvenes que, habiendo abandonado la escuela, participaron en los proyectos de reinserción educativa?; b) Características del trabajo educativo realizado en los proyectos de reinserción; c) Pobreza y exclusión ¿cuánto inciden en las posibilidades de reinserción educativa?; d) Aportes para políticas públicas en el abordaje de la exclusión de la escuela.

El último artículo –“**Aportes para el currículo de las Escuelas de Reingreso/Escuelas de Segunda Oportunidad**”– contiene el documento preparado por la autora (diciembre, 2016) para discusión del equipo de Inclusión y Diversidad de la División de Educación General del MINEDUC. Esta propuesta se organiza siguiendo las indicaciones de las Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular y contiene: orientaciones generales pensadas *desde una perspectiva de inclusividad*; *propuestas sobre las características que debiera tener un currículum orientado a escuelas de reingreso asegurando pertinencia, vigencia y rigor*; y *recomendaciones vinculadas al fortalecimiento de las capacidades de desarrollo curricular de educadores y de comunidades educativas, y sobre evaluación curricular*.

Cecilia Richards Torres
Febrero 2017

I. La vivencia del proceso de fracaso escolar

Cecilia Richards Torres

Introducción

Este texto representa una re-elaboración de la autora a partir del documento **"Estrategias para abordar el fracaso escolar: un aporte para las escuelas y liceos"** elaborado, en su primera versión, conjuntamente con Daniela Eroles, en 2007.

En su primera parte, se presentan datos cuantitativos del proceso de fracaso escolar, profundizando la información obtenida de la Encuesta CASEN 2015, de reciente aparición.

En su segunda sección, se analizan las distintas manifestaciones del fracaso escolar.

Luego, aporta al análisis de episodios de la vida escolar que desencadenan abandono de y desde la escuela con el fin proponer distintas claves de lectura de los mismos que permitan diseñar instancias de trabajo que los aborden a tiempo y adecuadamente.

En su cuarta sección, destaca aprendizajes logrados mediante distintas experiencias de trabajo relacionadas con el fracaso y el abandono de y desde la escuela.

Luego, propone sugerencias de estrategias de trabajo en las escuelas, que cada comunidad educativa deberá adaptar a sus condiciones reales de gestión y de preocupación por el tema.

Finalmente, concluye con los desafíos que este complejo problema plantea a las comunidades educativas y a la sociedad.

Las situaciones y estrategias propuestas dicen relación con una población escolar que vive en un circuito de exclusión, entendiendo que este concepto refiere a personas que viven una trayectoria escolar que da claras señales de estar en vías de estancarse: repitentes, sancionados con varias suspensiones, estudiantes que sobreviven con dificultad a crisis familiares severas; estudiantes que no logran aprender a leer al finalizar el segundo, tercero o cuarto año básico o después de ello; estudiantes que trabajan y estudian, estudiantes con ausencia de referentes adultos –familiares o no familiares– que los apoyen en sus dificultades; estudiantes expulsados, por sólo nombrar las situaciones de mayor frecuencia.

La intención del texto es aportar a la comprensión de quienes genuinamente se interesen en este tema.

1. Quienes no asisten a la escuela hoy día:

La Encuesta CASEN 2015 da a conocer algunas cifras sobre quienes no asisten a la escuela. En un primer informe, señala que el 2.5% abandona el curso antes de terminar el año escolar; y el 0.9% deserta, permaneciendo dos años fuera del sistema escolar. Además, reporta que la escolaridad promedio ha aumentado en dos años, desde 1990. **Los chilenos estudian en promedio 11 años, de acuerdo a esos mismos resultados.**

Sin embargo, pese a las alzas en la escolarización, la brecha por nivel socioeconómico quedó manifestada al analizar los años de escolaridad según quintil de ingreso: en el primer quintil de ingreso, más del 65% de la población sobre 25 años ni siquiera ha terminado la educación media, mientras que en el quintil superior, un 55,5% de las personas ha completado una carrera profesional o técnica.

Se mantienen las diferencias socioeconómicas por género, porque en caso de contar con dieciocho años de estudios, los hombres perciben cerca de un millón 800 mil pesos y las mujeres no superan el millón 100 mil pesos. Una mujer, siendo universitaria, gana en promedio 400 mil pesos menos que un hombre y si tienen un postítulo, la cifra aumenta a 600 mil pesos. El 45,4% de los hombres se especializa en ingeniería y tecnología, mientras que sólo un 10,9% de las mujeres se desempeña en ese rubro. Por otro lado, ellas se concentran en sectores como la educación, con un 21%, o las ciencias económicas, con un 25,3%. Los hombres, en tanto, lo hacen en un 7,9% y un 20,3%, respectivamente, en dichos sectores.

Por su parte, solo el 29,1 % de los menores de 0 a 3 años asisten a salas cunas y jardines infantiles, mientras que si se amplía a 5 años, la cobertura

llega al 50%. La principal razón que dan las familias es que no es necesario enviarlos porque los cuidan en casa (77%). En el caso de los estudiantes de enseñanza media, la asistencia es de un 73,6%.

Según la encuesta CASEN 2011, en Chile existían 86.701 niños, niñas y adolescentes en edad escolar (6 a 17 años) que no asistían a un establecimiento educativo. Al desagregar por edad, se observa que 13.472 niños y niñas tienen entre 6 y 13 años; y 73.229 adolescentes tienen entre 14 y 17 años.

Tabla 1: Distribución por edades de niños y jóvenes fuera de la escuela

	6-13 años ⁴	14-17 años ⁵	18 -19 años ⁶	Total
Hombres	8.777	40.915	111.068	160.760
Mujeres	4.695	32.314	109.353	146.362
Total	13.472	73.229	220.421	307.122

Fuente: Casen 2011, elaboración UNICEF.

La Tabla 2 muestra datos comparativos CASEN 2003/2011 que aportan al análisis del proceso de fracaso escolar dando luces sobre los motivos por los cuales no se asiste a la escuela en Chile.

-
4. Corresponde a la edad teórica de inicio de la educación básica.
 5. Corresponde a la edad teórica de inicio de la educación media.
 6. Solo grupo que no asiste y no ha terminado la educación media.

Tabla 2: Razones no asistencia a la escuela entre 6 y 17 años (2003/2011)

Razones de no asistencia según variables CASEN	Porcentaje			
	2003	2006	2009	2011
Razones económicas	29,0	25,2	22,3	21,1
Razones propias de la experiencia educativa	28,3	31,8	31,8	32,1
Embarazo, maternidad/paternidad	14,8	12,3	15,0	12,2
Otras razones de no asistencia	17,9	20,9	20,5	13,3
Variable CASEN "Otra razón"	10,0	9,8	10,5	21,3

Fuente: Elaboración UNICEF a partir de CASEN

Las razones de la no asistencia a la escuela que son atribuibles a la experiencia educativa se mantienen en alrededor del 30%, cuestión que se debe tener en cuenta cuando se diseñan estrategias de trabajo con jóvenes que están fuera de la escuela. Cabe señalar que esta causal atribuible a la experiencia pasa a ser la más importante en 2011.

En consecuencia, siendo la educación constitutiva del desarrollo humano, social y económico del país, es preciso incidir en los entornos para que los niños, niñas y jóvenes, que se encuentran desescolarizados, puedan ampliar sus posibilidades educacionales y vivir de acuerdo a sus necesidades e intereses, intencionando procesos de desarrollo de confianzas y cooperación que incrementen significativamente su acceso y permanencia en el sistema escolar.

Por su parte, el Ministerio de Educación ha elaborado la información siguiente proveniente del SIGE (reemplazó al Registro de Estudiantes de Chile, RECH), correspondiente a los años 2009 y 2015, donde se muestra que la cantidad de niños, niñas y jóvenes que han abandonado el sistema escolar formal crece año a año, en todas las regiones, siendo los mayores

aumentos, en las regiones de Antofagasta (137%), Tarapacá (129%), Arica y Parinacota (107%) y Metropolitana (102%). A nivel nacional, el abandono escolar crece un 86% en el periodo 2009 - 2015.

Tabla 3: Número de niños y jóvenes que abandonan sistema escolar, años 2009 a 2015

Región	Año 2009	Año 2010	Año 2011	Año 2012	Año 2013	Año 2014	Año 2015
Arica y Parinacota	1.053	1.465	2.012	2.237	1.676	1.753	2.184
Tarapacá	1.860	2.374	2.774	2.462	2.977	3.455	4.264
Antofagasta	2.725	3.403	3.084	3.637	4.096	4.895	6.455
Atacama	1.264	1.422	1.605	1.653	1.682	1.638	1.963
Coquimbo	2.655	3.068	3.469	3.230	3.039	3.044	4.582
Valparaíso	5.583	6.669	6.922	6.620	6.924	7.494	10.662
Metropolitana Santiago	22.696	26.781	29.871	28.553	29.400	32.881	45.811
Lib. Bernardo O'Higgins	2.613	3.298	3.350	3.232	3.487	3.677	5.159
Maule	3.392	4.118	3.993	3.976	4.174	4.249	4.806
Bío Bío	6.603	7.467	7.766	8.018	7.988	7.754	9.843
Araucanía	3.442	4.557	4.235	4.380	4.293	4.578	5.220
Los Ríos	1.454	1.477	2.007	1.828	1.774	1.514	2.136
Los Lagos	2.743	3.592	3.999	4.075	4.060	4.457	5.517
Aysén	418	546	669	649	578	633	791
Magallanes	619	809	741	621	583	748	1.048
Totales Nacionales	59.120	71.046	76.497	75.171	76.731	82.770	110.441

Fuente: Unidad de Estudios DIPLAP, MINEDUC, 2016.

2. El fracaso escolar: sus manifestaciones⁷

Deserción, repitencia, retiro, procesos de exclusión del sistema educativo

Desde el punto de vista de la profundidad del fracaso, se ordenan de manera ascendente, la repitencia, el retiro y la deserción desde la escuela, en tanto que quien repite puede hacer un nuevo intento; quien se retira, puede volver al año subsiguiente y quien deserta ya está fuera del sistema dos años y más. Los tres fenómenos son, efectivamente, procesos de exclusión desde el sistema escolar, cuando se define al sujeto excluido como **"...aquel que se encuentra fuera de ese espacio y tiempo común"**⁸, procesos cuyas razones son multicausales y no de única responsabilidad de quien vive la exclusión.

La repitencia

La experiencia pedagógica y el conocimiento acumulado sobre los procesos de repitencia permiten afirmar que lejos de estar asociada al placer y a la satisfacción de aprender, involucra una gran frustración: la de volver a empezar de nuevo lo que ya se ha recorrido con magros resultados y, en

-
7. Pava Linares, Mauricio: "La Deserción Escolar un problema de gran impacto social, <http://www.geocities.ws/cogestores/material/desercion.pdf>; Vrečer, N., Javrh, P., Capllonch, M., "Impacto de la exclusión educativa en ámbitos sociales", Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010; Proyecto de Investigación Comunidad Económica Europea; Cerda, Ana María y Assael, Jenny, "Joven y Alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares", LOM Ediciones, Santiago, 2000.
 8. Morales, P., Valencia, M., Insunza, M., Pollarolo, F., Valverde, F. "Diagnóstico para la Formulación de un Programa de Prevención del Consumo de Drogas, dirigido a Adolescentes Desertores del Sistema Escolar", CONACE, ACHNU, Santiago, Chile, 2003, desarrollado en el marco de la Estrategia Nacional sobre Drogas 2003-2008.

ocasiones, careciendo de claves explicativas del por qué es necesario hacer nuevamente un camino ya hecho. Definitivamente, la repitencia no constituye un suplemento del aprendizaje no logrado. Ahora bien, se sigue aplicando la repitencia como una medida pedagógica de parte de la escuela, pero se trata de una antesala del abandono de la misma. Es un punto a tener en cuenta antes de adoptar esa medida de parte de las comunidades educativas.

Se constata, asimismo, la existencia de una serie de representaciones sociales a propósito de la repitencia que sería necesario revisar:

- una de ellas es que los alumnos de estratos sociales bajos tienen dificultades inherentes para aprender, por tanto, serían esperables situaciones de repitencia o abandono escolar;
- otra, tiene que ver con el nivel socioeconómico de los alumnos que influiría en las expectativas de los docentes respecto de aquéllos, como una profecía autocumplida que crea condiciones para el fracaso escolar.

Los porcentajes de repitencia han sido, habitualmente, puestos a la cuenta de los alumnos y alumnas; sin embargo, reflejan una situación desmejorada de la escuela, y particularmente de su oferta educativa, que es poco pertinente y cercana a las necesidades educativas de sus estudiantes.

La repetición es antesala del abandono escolar. Varias repeticiones implican un desfase respecto de la edad promedio del curso al que se pertenece, cuestión que puede culminar en el abandono de la escuela. Una o varias repeticiones implican interrupciones de la trayectoria escolar de personas que sienten y experimentan el peso de la imposibilidad.

El retiro

Hay distintas formas de enfocar el retiro desde un establecimiento educativo. Por una parte, resulta ser el acto administrativo que oficializa el abandono de ese establecimiento. Desde el testimonio de apoderados y estudiantes desertores se sabe que ante una situación crítica, difícil de resolver para el establecimiento –académica, personal, disciplinaria– se “ofrece la alternativa de” retirar al estudiante a condición de firmar una declaración que explicita cambio de domicilio o alguna circunstancia explicativa de ese retiro.

La Ley de Inclusión (2015) cuyos protocolos de aplicación se iniciarán en un mediano plazo, avanzará a concordar mejores formas de llegar a un punto similar.

Por otra, el Registro de Estudiantes de Chile ha permitido redefinir el retiro como el porcentaje de alumnado que habiéndose matriculado al inicio del año escolar, no vuelve a matricularse en el año escolar siguiente en tanto que permite realizar el necesario seguimiento de cada cual. Con el retiro se inicia una probable deserción de más larga duración.

La deserción

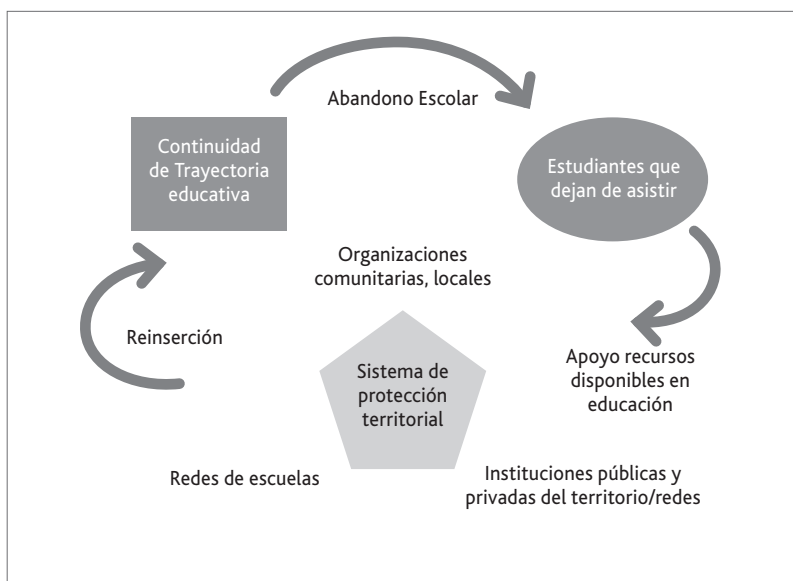
La deserción, el abandono de la escuela y desde la escuela, es un proceso de alejamiento y de abandono paulatino y definitivo de un espacio cotidiano –como es la escuela– que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal del estudiante. De manera progresiva, la persona abandona la escuela, el grupo familiar, el barrio para finalmente ingresar a circuitos de exclusión más dolorosos en lo personal y en lo social que la pueden llevar, incluso, a compromisos diversos con la legislación vigente.

No se abandona la escuela o el liceo súbitamente. Es un proceso que se incuba y gana terreno pausadamente, dando señales que permiten percibir el inicio y el desarrollo del proceso. Las evidencias provenientes de testimonios de jóvenes desertores, así como las señales institucionales previas dan clara cuenta de lo anterior.

El abandono no tiene que ver, de manera unicausal, con la pobreza habida cuenta que ésta podría crear condiciones para que ocurra. En tanto se deserta desde diversos circuitos cotidianos, es necesario insistir que el primer hito visible y profundo del proceso de abandono es la escuela; a partir de allí, se posibilitan otras deserciones.

La investigación disponible reporta que el proceso de deserción se vive en soledad; el grupo familiar utiliza su capacidad y energía para la sobrevivencia, sin disponer de espacios de preocupación por este doloroso rompimiento; la institución escolar, por lo general, no ha desarrollado competencias para dar señales de interés hacia quien está desertando; el barrio o la comuna no disponen de alternativas de contención, de atención sico-socioeducativa que acojan a quienes viven este proceso. En un futuro mediano debieran originarse "sistemas de protección territoriales" preocupados por los ciudadanos que viven en el entorno, a fin de asegurar su continuidad no sólo educativa, sino que su proyección social y laboral.

El diagrama siguiente, propuesto al Ministerio de Educación en el año 2009 por quien suscribe este texto, da cuenta de una propuesta de sistema de protección territorial que, obviamente, deberá ajustarse y mejorarse de acuerdo a las necesidades de cada territorio.



En consecuencia, el proceso de deserción involucra diversas dimensiones que tienen que ver no sólo con la persona que deserta, sino que también con los distintos ámbitos desde los cuales esa misma persona comienza a alejarse⁹.

Se observa una clara relación entre resultados de aprendizajes escolares y condición socioeconómica: los estudiantes más privilegiados obtienen mayor éxito en la escuela y los más pobres, presentan dificultades en el mismo proceso. El sistema educativo chileno está caracterizado por su segmentación. La atribución de esta diferencia se hace, por lo general, a las condiciones del medio ambiente que rodea a cada cual y que estarían jugando en contra de

9. Pollarolo, Fanny: "Creando Vínculos en el Territorio", Unidad Vecinal N°35. Población José María Caro. Lo Espejo, Fundación San Carlos de Maipo, 2014-2015, digital.

las posibilidades de aprendizaje del grupo de estudiantes menos favorecido. Se confirma aquí la profecía autocumplida.

La exclusión tiende a dejar en desventaja a determinados sectores sociales debido a los procesos modernizadores. En el caso de la escuela, el currículo actualizado que requiere de códigos culturales más elaborados tiende a excluir a quien no posee dichos códigos. Por ello, en el proceso de enseñanza aprendizaje que se proponga para poblaciones que viven el fracaso escolar, es necesario brindar oportunidades de aprendizaje más que basarse en las supuestas limitaciones que implican las condiciones de origen de cada estudiante. Los espacios educativos desarrollados en este contexto debieran tener el carácter de posibilidad de expansión de los capitales culturales disponibles en los estudiantes¹⁰.

Sobre este mismo tema, Tedesco (2000)¹¹ ha desarrollado la noción de "condiciones de educabilidad" que aluden a circunstancias posibles de modificar por acciones educativas capaces de garantizar aprendizajes pertinentes; si bien cada cual lleva consigo las competencias culturales provenientes de su medio de socialización, es desde allí que es posible construir aprendizajes que permitan mejorarlas y construir posibilidades de futuro distintas. Lo anterior implica el diseño de procesos y espacios de aprendizaje específicos, cuyo eje sea la inclusión y la restitución de oportunidades de aprendizaje que posibiliten la expansión de los capitales culturales de cada cual. En consecuencia, involucra el ajuste tanto del fondo como de la forma de la organización de la enseñanza en el contexto de las instituciones educativas.

10. Sepúlveda, G., "Restitución de oportunidades de aprendizaje en el primero medio para liceos del Programa Liceo para Todos", 2001.

11. Tedesco, J. C., *Educación en la Sociedad del Conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2000.

3. La vida detrás de las cifras

Todos los estudiantes tienen opinión sobre su escuela. Eso no admite dudas. Siendo el año 2001, y desarrollándose una grabación para el programa de TVN “El Caballo de Troya” sobre experiencias educativas a lo largo del país, se le solicitó a un alumno que saliera de la sala de clases para que no incomodara la grabación del programa.

Uno de los videístas lo entrevistó y esta es la transcripción de lo que dijo allí, en El Castillo, hace ya más de 15 años, uno de los estudiantes de la escuela:

“...A la final, igual es rasca la escuela, porque a nosotros adentro, puta, nos dicen lo que tenemos que decir. Que nos hacen computación y todo y nunca ha sido tampoco. Y a la final, igual los profes son rascas, es rasca la escuela.

...A mí me echaron p’a fuera porque tiré un vaso. A mí siempre me echan al patio y ahora me echaron p’a acá, porque están ustedes grabando. Me echaron pa’ fuera para que no dijera todo lo que tengo que decir yo, la realidad.

Adentro ¿saben qué? Es pura mula. Los profesores dicen que decir adentro y aquí uno dice la verdadera no más, afuera, aquí en la calle está la verdad. Igual es fome lo que tienen que decir, porque a las finales es la expresión de los niños. Uno sabe qué decir, porque es la realidad, la realidad no está adentro, está aquí en la calle. La calle, igual, así una la vacila y aprende más. Al final, como que este es nuestro carrete, la calle.

Al final, los profesores adentro igual tratan de enseñarnos sí, pero no saben cómo.

Igual es feo que me echen pa' fuera porque están ustedes. Lo que tienen que grabar ustedes es la verdad ¿sí o no? Igual más educación, más bacán. En la escuela está la educación, pa' ser alguien hay que estudiar, pero no de este modo tampoco. Uno, por ejemplo, es del Castillo y lo echan pa' la calle ¿y si me hubiera pasado algo?..."

Este testimonio –cuya grabación conservo todavía– me ha acompañado siempre. Hemos abierto jornadas escuchando a nuestro niño de El Castillo, hoy adulto viviendo en algún rincón de Chile. Ha despertado grandes discusiones. En general, no se cree de buenas a primeras que alguien modesto de bolsillo tenga una opinión clara de lo que está sucediendo con él y su escuela. Pero siempre se demuestra que, a pesar de cualquier circunstancia, tenía una posición frente a los hechos y eso es lo importante.

Lo mismo sucede con los testimonios incorporados en las siguientes líneas. Aquí he seleccionado solo algunos episodios como una forma de acercarlos a los lectores y generar opinión y discusión, espero.

Particularmente interesante resulta considerar la información cualitativa proveniente del testimonio de los mismos desertores¹² y sistematizada en "Historias de Desertores: las vidas detrás de las cifras"¹³.

12. Raczynski, Dagmar, "Entrevistas a Desertores Escolares", Asesorías para el Desarrollo, Ministerio de Educación, Programa Liceo para Todos, Santiago, Chile 2001.

13. Richards, Cecilia, "Historias de Desertores: la vida detrás de las cifras". Ponencia presentada al Seminario Internacional sobre Deserción Escolar, UNICEF, MINEDUC, Noviembre, 2006; texto re-editado en noviembre del año 2007 para la difusión al interior de la División de Educación General, MINEDUC.

3.1. Episodios recordados desde la enseñanza básica

No me gustaba ir ahí, porque me pegaban mucho... Los primeros dos años transcurrieron aparentemente sin problemas, pero en tercero repetí curso. Como era fin de año y... después quedaba nada para salir... como yo era la regalona, me dijeron no vayas más, primero por enfermedad y después por flojera no más... no me gustaba ir ahí, porque me pegaban mucho.

Me echaron en 5° básico por desordenada y agresiva... Repetí primero básico por un problema a la cadera y luego me echaron en 5° básico por desordenada y agresiva; ingresé a otra escuela. Me estoy portando mejor... pero mis anotaciones dicen lo contrario.

Cuando llegué a octavo, me echaron por "conductas inapropiadas"... Siempre estaba "capeando clases... me ponía a pelear afuera, con un compañero nos poníamos a tirar pedazos de chicle, no sé, cuestiones de cabro chico". Me cancelaron la matrícula entonces.

Llegué así burro... quedé repitiendo... "...porque la enseñanza que me enseñaban en el otro colegio no era la misma, no me hallaba, cuando llegué, llegué así burro, no sabía nada y me costó mucho enchufarme y quedé repitiendo en 7°, pero después me repuse y pasé a 8°, y en 8° me licencié y aquí estoy".

Desde tercero básico comencé a "correrme" de las clases... "no soporto estar encerrada dos horas en la sala de clases...", "prefiero estar haciendo otra cosa"... apenas empecé a irme sola al colegio, empecé a correrme de clases, a faltar, a no entrar a la sala después de los recreos usando los baños como refugio. No soporto estar encerrada.

Me fue difícil adaptarme en básica, por mi timidez... "las compañeras me decían algo y yo me escondía, nunca les respondía... les tenía miedo... eran garabateras ...". En séptimo y octavo me ambienté mejor, "pero tampoco mucho mejor, igual seguía teniendo problemas con todos... siempre he sido buena para hablar, para reírme, para distraerme rápido en la sala... me llamaban la atención, faltaba, porque no me gustaba que me retaran".

En esa época... me gustaba ir a clases... Entré a los seis años a la escuela que está frente a mi casa. Allí estuve hasta octavo; me gustaba ir a clases, los profesores eran buenos, "tenía mis amigos, me gustaba participar en los actos, todo eso...", aunque en cuanto a su rendimiento le iba "regular no más".

Siempre me ha gustado dibujar, todavía me gusta dibujar... Lo que sí me despertaba el interés eran los ramos artísticos y de técnico manual; tenía puros sietes y seis. Incluso obtuve premios en esta área: "siempre me ha gustado dibujar y todavía me gusta dibujar".

Un periodo para olvidar... Cuando tenía once años, mi mamá me mandó a trabajar a la mueblería de un tío. Allí tuve un accidente manipulando una sierra. Ya en ese momento empecé a entusiasmarme con el trabajo y a perder interés en estudiar: "...empecé a perder las ganas de estudiar, porque me gustó la plata, ganar platita era bacán..." Pero fue el inicio de un período más difícil. Dejé de trabajar, empecé a usar neoprén permanentemente" ...cuando tenía 14 años, cuando salí de séptimo... no trabajé... me quedaba en la calle, andaba robando, andaba aspirando... robaba para puro aspirar no más".

Estos recuerdos refieren a episodios escolares para olvidar (repeticiones, expulsiones, maltrato); a momentos familiares complicados (la pobreza de la familia); a episodios personales dolorosos (inicio laboral abrupto); a destrezas personales (me gusta dibujar, me gusta la historia); a espacios amplios para no olvidar (el patio con cerezas y manzanos).

Aparece, sí, en ciernes “el distanciamiento de la escuela” que se vendrá a confirmar en enseñanza media, como también la presencia de peleas y agresiones. Estas últimas “ponen a prueba la legalidad a través la picardía, la broma, la crítica y la conducta más o menos irresponsable...”.¹⁴ Y este poner a prueba, implica una respuesta del que está siendo puesto a prueba, la escuela, demanda que va creciendo en intensidad como se observará en el punto siguiente.

Es necesario tener en cuenta que en esta etapa se construyen circuitos de fracaso escolar que debieran ser enfrentados a tiempo.

14. Díaz, Guillermina; Hillert, Rebeca: “El Tren de los Adolescentes”, Editorial Lumen/Humanitas, Buenos Aires, 1998.

3.2. Episodios recordados desde la enseñanza media

Pasé por tres colegios... Desde 1° a 8° básico todo estuvo normal. En enseñanza media, repetí dos veces 1° medio por malas notas. Durante los siguientes dos años trabajé en distintas cosas y luego me reinserté en otro liceo en el que no conseguí terminar el 2° medio... me fui de maestro pintor. Hice dos años en uno y egresé de 4° medio. Estoy trabajando.

Era la única... que siempre hacía la cimarra, la única que se retiraba siempre del liceo, la única mujer que tomó la especialidad de estructuras metálicas. Nunca me gustó ser como eran mis compañeras: "...yo no soy para nada delicada, aunque dicen que tengo cara de niña femenina, pero no soy así, mis amigos me dicen, tan delicadita que te ves y no eres." Mientras todas mis compañeras se preocupaban del estudio y querían estudiar secretariado y gastronomía, yo me juntaba con los hombres a hacer desorden y a postular a la especialidad de estructuras metálicas. Cuando tomé la decisión de dejar el colegio, no tuve a alguien que me aconsejara..." el único que me dijo que no me fuera fue el profesor de estructuras metálicas, el resto ni ahí".

Uno no puede hacer nada... "porque al tiro que siéntate, si uno llega sin corbata, anda a buscarla, con pantalones de colores, ya, anda a pedir pase porque andas con esos pantalones."

Este año me he ido para abajo... El año pasado me fue bien, pero este año "...me he ido para abajo". No tengo una explicación muy clara; sólo que a diferencia de la enseñanza básica, ahora "no le pongo empeño... como que los profesores, los inspectores me aburrieron, andan todo el día catetéandome..." Sin embargo, "...mis profes me tratan

de ayudar, el mismo inspector del colegio este año me ayudó para que yo entrara al colegio, porque yo me salgo y después me arrepiento...”.

No aguantaba más en ese liceo... *En la escuela industrial me gustaban algunos ramos como la matemática, pero algunos profesores “eran muy mañosos” y ponían anotaciones al tiro, “...no te daban oportunidades... no aguantaba más en ese liceo... si no se podía hacer nada, por cualquier cosita, anotaciones y mandaban a buscar al tiro al apoderado o me echaban pa’ fuera...”. Seguía yendo a clases por el ping pong y el grupo folklórico.*

Quemé el colegio y me echaron... *En primero medio, “quemé el colegio y me echaron... un día sábado, estaba haciendo el aseo (...) y echaron cera y como era desordenado y estaba fumándome un cigarro... me quedé viendo el piso y pensando y ahí, filo, tiré un fósforo y se prendió toda la sala, las llamas salían por la ventana, estaban agarrando parte el pasillo”. Me expulsaron del liceo.*

Me sancionaron por una salida nocturna... *Estaba interno al igual que la mayor parte de mis compañeros. Sin embargo, perdí este beneficio. Me sancionaron por una salida nocturna, terminantemente prohibidas para los internos. Salió un grupo de estudiantes internos, compraron vino y rompieron los casilleros. Yo asumí la responsabilidad para proteger a mis amigos. Luego, ningún compañero lo defendió... Ahora estoy muy arrepentido de lo que hice... tengo otros amigos “... me aconsejan, hablan conmigo, me ayudan caleta, están en todas conmigo”, además me preocupa el hecho “porque mi mamá sufrió mucho por mi culpa... y la plata que he gastado (en pasajes) durante este año la podría guardar para otra cosa...”.*

Fue sólo la frustración de no poder entrar a la especialidad... no hubo nada más en el liceo que me hiciera "latearme". Fue sólo la frustración de no poder entrar a la especialidad que yo quería; estoy convencido que si hubiera quedado en electricidad hubiera terminado el cuarto medio.

El cuidado de mi abuela... la muerte de mi abuela... Mi asistencia a clases ha sido muy baja debido a que he estado dedicado a cuidar a mi abuela; era el único de la familia que sabía usar el aparato de oxígeno al que ella estaba conectada. La muerte de su abuela lo ha afectado y declara que se encuentra en un estado depresivo. Se retiró del liceo.

Un día me hice un test y me salió positivo... Me había embarazado: "...resulta que un día me hice un test y me salió positivo, pero como igual a veces falla, quedamos igual inseguros..." Por recomendación de mi mamá fui con mi hermana al médico. "...me dijeron que sí, tenía tres meses ya". No queríamos tener un hijo con mi pololo, "...yo creo que ese fue el problema, igual era primer año, como que no estaba todavía en nuestros planes, pensábamos hacer otras cosas, pero no, ahora lo ha tomado súper bien..."

La lealtad con el grupo de amigos... teníamos que salirnos los tres... La razón por la que dejé de ir a clases fue la lealtad a mi grupo de amigos: "...me fui más por un amigo que también se fue... teníamos un grupito en el curso... te vas tú, me voy yo y también me voy yo, éramos tres, dos hombres y yo la única mujer... me tenía que ir yo... teníamos que salirnos los tres." Luego fue muy frustrante para mí ver cómo mis compañeros "más porros" pasaban de curso. Me vino "toda la culpa" y tomé conciencia de que quería terminar el liceo.

En segundo medio, casi todas estaban embarazadas...

En este momento soy casi la única del curso que está embarazada, pero en segundo medio, "casi todas estaban embarazadas". Aunque siempre había soñado con un hijo, "pero sabía que no se podía... o sea viendo la parte económica de mi familia, de la familia de mi pololo... era como difícil..." No pensé dejar de venir al liceo, "...porque igual no me queda nada... ese fue el error que cometió mi papá con mi hermana que iba como en mitad de tercero y mi papá no la dejó venir más al colegio. Entonces ella perdió ese año. No me prohibió a mí que siguiera estudiando, igual me queda nada, si lo puedo terminar lo voy a terminar". Pero desde que estoy embarazada estoy faltando más a clases, porque a veces no me siento bien, "en la mañana amanecí con dolores en la espalda, entonces no vine, pero no, no tengo problemas".

Me molestaban por mi sobrepeso... nació con las vías respiratorias obstruidas, y los medicamentos la hicieron subir de peso, "me decían chanchita Piggy". También me molestaban por ayudar al inspector en su oficina, "yo era como bien chupamedias, ...porque yo siempre he sido amable".

Una historia con dos versiones... y mal desenlace... Se retiró cuando cursaba segundo medio: "...estaba bajo en mi rendimiento y aparte no estaba muy ahí con estudiar". Pero, tuvo también otro problema: "para serte bien franco, salí porque una antigua polola mía... estaba embarazada, me vi tan urgido que rápido tuve que ir a buscar un trabajo... nunca se me pasó por la cabeza dejarla botada", aunque tal vez que no la quería realmente. A los ocho meses de embarazo, mi polola perdió la guagua. Yo tenía 17 años y estaba trabajando como junior en una empresa: "...dejé la pega, aparte que igual fue súper penca para mí porque con 8 meses tú tienes la esperanza... te pones a analizar las cosas y dices, puta qué

lindo... vas a dar vida, va a nacer algo que es tuyo... perdió el bebé, me fui en un bajón... pasó el tiempo, me recuperé y empecé a trabajar”.

Entre los choros, los más matones de todos... “*me cuesta ser ordenado, a mí me gusta el chacoteo, andar alegando, andar peleando.” Hay un grupo de tres en el curso que son iguales, es una forma de ser de la que en cierta forma se muestra orgulloso: “son los “choros” y entre los choros, los más matones de todos”. “...uno se agranda con el otro... los choros los esperamos (a los de otros cursos) lejitos del colegio y ahí lo aclaramos, de repente pasa a mayores... pero al que acusa, le va mal...”*

“Todos aquellos que... tienen que subirse al tren de la adolescencia, se encuentran ante un dilema planteado por la situación de esos sujetos que precisamente no están quietos ni apoltronados en sus asientos; están fuera de lugar. Mejor dicho, están por acomodarse en algún sitio, pero permanecen en el umbral. Un umbral de márgenes movedizos que aún no van a traspasar”¹⁵. El mayoritario buen pasar en enseñanza básica, pasa ahora a ser una especie de incomodidad, de desazón: las reglas del liceo se tornan inabordables; quien inspecciona por mandato, es un metido; las acciones de violencia se endurecen, sólo basta releer el incendio de la sala; la inquietud también se manifiesta en las opciones personales explicitadas para marcar diferencias importantes; el margen movedizo afecta a quienes viven su embarazo en medio de tensiones e indecisiones.

Tod@s los entrevistad@s están, además, viviendo un proceso de fracaso escolar y esto empaña todavía más su mirada, dificulta su mejor comprensión del proceso que están viviendo; de hecho, en varios textos hay distintas versiones sobre el mismo hecho. En ocasiones, se está viviendo el proceso

.....

15. Díaz,G., Hillert,R., op.cit.

con importantes porcentajes de soledad, no hay disponibilidad de oídos que escuchen, de manos que consuelen y animen, de ojos que entibien el *alma de los choros, de los más matones de todos*.

“La voz de los entrevistados entrega pistas claras sobre momentos y episodios críticos que podrían evitarse a futuro en la escuela, tal vez cuando los hijos de estos mismos desertores estén en pleno desarrollo de su trayectoria escolar; asimismo, sus voces y opiniones dan luces sobre ell@s mismos: la necesidad de disponer de espacios, momentos y personas que se constituyan en verdaderos paréntesis que posibiliten un análisis calmado y parsimonioso de los episodios dolorosos protagonizados o vividos por los entrevistados. ¿Por qué lancé un fósforo al piso de mi liceo, casi sin pensarlo? ¿Cómo comparto mi sentir ahora que murió mi abuela a quien yo mismo cuidé? ¿Con quiénes conversar más en confianza sobre mi embarazo? Sé que terminar la media es importante, sé que estoy perdiendo de un hilo muy delgado a punto de cortarse a causa de mis anotaciones ¿quiénes me pueden apoyar para capitalizar mejor mi esfuerzo por estudiar? ¿Por qué me cuesta aceptar las reglas del liceo? ¿Por qué planifico y no me resulta? ¿Por qué...? ¿Por qué...?”.¹⁶

3.3. Testimonios de vida y elementos para su análisis

A continuación se incluyen, como un aporte para “facilitar la lectura” de los episodios de las vidas de quienes están en proceso de abandonar la escuela o ya fueron abandonados por ella, cuatro testimonios trabajados de otra forma en un texto anterior¹⁷. He decidido incluirlos solo para aportar a una forma distinta de organizarlos e interpretarlos. Estos testimonios fueron parte del resultado de una investigación del año 2001 encomendada por

16. Richards, Cecilia, Ponencia, op.cit.

17. Richards, C. ¿Estaba puro perdiendo el tiempo? Apuntes sobre Fracaso Escolar, MINE-DUC/CONACE, 2007, digital.

el Instituto Nacional de la Juventud y el Programa Liceo para Todos del Ministerio de Educación¹⁸. Dicha investigación se realizó en 15 establecimientos correspondientes a la Región Metropolitana, a la Séptima y Novena regiones e incluye 39 testimonios de estudiantes que abandonaron la escuela entre los años 1997 y 2000.

La información siguiente –de los cuatro casos que aquí se muestran– está organizada en torno a: i) datos personales y del grupo familiar; ii) trayectoria escolar real de cada niño, niña o joven, tratando de analizar el proceso de fracaso escolar e identificar enfoques más precisos; y, iii) criterios para la lectura, observación e interpretación que sean pertinentes para cuando sea el momento de diseñar estrategias de trabajo destinadas a esta población excluida del sistema escolar.

En general, todos l@s entrevistad@s tienen en su libro de clases numerosas notas insuficientes, muchas anotaciones que constatan su inadecuado comportamiento en el liceo y un porcentaje de inasistencia preocupante. Estos tres elementos **se constituyen en predictores del fracaso escolar** que se manifiesta en repetición o en abandono/deserción.

Todos viven procesos críticos en sus respectivas trayectorias escolares reales en el momento en que se desarrolla la investigación. Todos han vivido –con dolor y angustia– episodios complejos respecto de su pertenencia al sistema escolar.

18. Raczynski, Dagmar: "El Proceso de abandono escolar visto desde los jóvenes", Asesorías para el Desarrollo, Santiago, Chile, 2002.

PRIMER TESTIMONIO:

mujer, 17 años, abandonó la escuela, Novena Región

Datos generales

Ella ha vivido toda su vida en la misma casa, en el mismo barrio. Vive con su mamá que es asesora del hogar y tiene dos hermanas mayores que están ya casadas. De su papá lo único que sabe es que vivía al frente de la casa y que cuando su mamá tenía cinco meses de embarazo, se fue a Argentina.

Es delgada, finita, incluso delicada de rasgos; pero tiene una voz fuerte y un tono decidido. Se viste de buzo y usa el pelo largo. Actualmente su mamá está trabajando puertas adentro en una casa; por tanto está viviendo sola desde hace dos meses.

Para su mamá es muy importante que ella termine el liceo: *“Siempre me trata de dar consejos, pero me aburre que me dé consejos, porque siempre me dice lo mismo, estudia, te sirve a tí, no a mí, trata de hacerlo lo mejor posible...”* Dice que cuando su mamá le empieza a hablar así pierde la paciencia, porque es “enferma de los nervios”.

Sus hermanas tampoco representan una autoridad para ella, porque *“les contesta al tiro”*. Sólo su hermana más grande lograría ponerle algún tipo de límites. Ella valora esta actitud, reconociendo que si su hermana no la *“parara”*, ella misma no sabe hasta dónde llegaría.

Trayectoria Escolar

Dejó de ir al colegio hace poco, pero su mamá todavía no está informada, porque está trabajando puertas adentro. De 1° a 5° básico estuvo en un colegio de monjas sólo para mujeres. *“Yo no veía a los hombres, no me gustaba verlos, me sentía mal con ellos... mi mundo era de mujeres... mis amigas, mi mamá y la casa, ese era mi mundo”*.

En sexto año, se cambia de escuela, situación que le permite descubrir la existencia de los hombres: *"...llegué a la escuela me hice amigos y no sé, como que cambié el mundo, ahí empecé a tener más amigos, conocí más a los hombres, empecé a salir más, después me andaba juntando con casi puros hombres... prefiero a los amigos hombres, porque las mujeres son muy copuchentas."*

Comienza a no gustarle ir al colegio, *"...no soporto estar encerrada dos horas en la sala de clases, lo encuentro tan aburrido pasar tanto tiempo en la sala, tengo que estar haciendo otra cosa, ..., nunca puedo estar sentada en una sola parte, por eso no me gusta la escuela... estar sentada en una sala de clases dos horas encerrada, no."*

Recuerda que apenas empezó a irse sola al colegio –tercero básico– empezó a "correrse" de clases, a faltar. En vez de entrar a la sala después del recreo se quedaba en los baños y las profesoras tenían que ir a buscarla.

No le agrada cuando los profesores "ponen sus reglas". Sin embargo, varios profesores la aprecian y se preocupan por ella, *"con mis profes igual soy ahí, o sea, mis profes me tratan de ayudar, el mismo inspector del colegio, este año me ayudó para que yo entrara al colegio, porque yo me salgo y después me arrepiento."* Está preocupada por *"el profe que me ayudó, creo que lo decepcioné y por esa parte me siento mal..., no quería decepcionarlo, los otros (profesores) piensan, esta niñita no, pa' qué está en la escuela, debería salirse, para qué volvió..."*

Su trayectoria escolar ha tenido interrupciones. En el año 2000, se salió por primera vez del colegio, mientras cursaba octavo: *"el año pasado me salí del colegio y después estaba totalmente arrepentida, quería seguir estudiando, ya, entré con todos los ánimos y llegó mitad de año y ya no soporté más, tengo que salirme de la sala, tengo que salirme del liceo, y eso que yo quiero estudiar..."*

Manifiesta que la razón por la que dejó de ir a clases en octavo año fue por lealtad a su grupo de amigos, *“el año pasado me fui más por un amigo, que también se fue, o sea, teníamos un grupito en el curso que acordó te vas tú, me voy yo y también me voy yo, éramos tres, eran dos hombres y yo era la única mujer... teníamos que salirnos los tres.”*

Luego, fue muy frustrante para ella ver cómo sus compañeros *“más porros”* pasaban de curso, señala que ahí le vino *“toda la culpa”* y tomó conciencia de que ella sí quería terminar el liceo. Respecto a sus dos amigos que se retiraron con ella, cuenta que uno sigue estudiando y el otro ya no estudia, sino que se dedica a *“salir y a tomar”*: *“Se echó a perder, porque del año que pasado ya estaba así y ahora como que está peor todavía.”*

Actualmente su actitud frente el liceo es de nostalgia. *“Lo que me pasa ahora es que echo de menos ir a la escuela... no sé, echo de menos hartas cosas, los recreos, estar con mis amigos, hasta el uniforme estoy echando de menos... hasta a los profesores, eso es increíble, nunca me había pasado.”* A este arrepentimiento, se suma la angustia por la desinformación de su mamá a quien le sigue diciendo que está todo bien, normal.

Respecto de la actitud que adoptan los profesores del liceo cuando los alumnos empiezan a faltar o a bajar su rendimiento, señala que si bien al principio algunos tratan de *“salvarlos”* y motivarlos, después ya *“no pescan”*, *“los tiran para un lado, como que esto no sirve y nos tiran a un lado...”*, incluso dice que muchas veces les empiezan a decir que *“estás en la quemada, estás repitiendo, qué sacas con seguir viniendo...”*

Su proyecto ahora es esperar a tener 18 años para estudiar en régimen vespertino en el mismo liceo, *“...sacar el cuarto medio, independizarme, estar sola y tener algo en que apoyarme, tener no sé, un oficio, cualquier cosa.”* Le gustaría especializarse en construcciones metálicas y trabajar haciendo cercos metálicos.

Manifiesta cierto orgullo cuando se refiere a que ella *“era la única”* que siempre hacía la cimarra, la que se retiraba siempre del liceo, la única mujer que tomó la especialidad de estructuras metálicas. Se siente, efectivamente, diferente a su curso, en especial respecto de las mujeres de su curso *“...a todas las cabras las molestaban, menos a mí, porque yo era su única amiga... y las otras eran como pesaditas...”*.

Insiste en que nunca le ha gustado ser como eran sus compañeras *“delicaditas”*: *“yo no soy para nada delicada, aunque dicen que tengo cara de niña femenina, pero no soy así, mis amigos me dicen, tan delicadita que te ves y no eres.”* Hace un gran énfasis en que ella es distinta, que mientras todas sus compañeras se preocupaban del estudio y querían estudiar secretariado y gastronomía, ella se juntaba con los hombres a hacer desorden y quería tomar la especialidad de estructuras metálicas.

Al revisar el libro de clases, se observan 4 promedios rojos (3,1; 2,8; 3,1; 2,6) y 4 promedios azules (4,6; 4,5; 4,2; 6,0). Tiene 12 anotaciones negativas (por “hacer desorden”, no traer trabajos, no trabajar en clases, entre otras causas).

Criterios sugeridos para interpretar el proceso de abandono relatado

1. El inicio de su alejamiento del sistema escolar se ubica en tercer año básico. Hay otro episodio en octavo básico y luego completa su proceso de abandono en enseñanza media. Es el momento en que se realiza esta entrevista. El rechazo de la escuela provoca también rechazo del estudiante: el rechazo es vivido de manera distinta, pero va marcando el proceso de fracaso escolar. Es un dato a considerar en los circuitos de exclusión.

2. Ella siente, claramente, la señal de exclusión que le envía su liceo. Debiera irse, así lo escucha por los pasillos de su colegio. Es un dato interesante de estas vidas: su sensibilidad frente a las señales del sistema escolar.
3. En contraposición, el sistema escolar no es lo suficientemente sensible a las señales que envía: se cree diferente, está incómoda desde tercero básico, actúa en consecuencia, escoge ámbitos de exclusión al interior del liceo, ¿para protegerse?¹⁹
4. En este escenario, era necesario **enviar potentes señales de interés por ella y por su permanencia en el sistema**. No estuvieron disponibles. Es el desafío para quienes aborden los procesos de deserción que se inician también con desinterés y repitencia.
5. Las malas notas son predictoras de este tipo de procesos. Es un dato a considerar siempre en el trabajo con población en proceso de fracaso escolar.
6. La experiencia de la exclusión se vive con dolor y angustia. Y en soledad. Así lo expresa este texto.
7. Su forma diferente de ser mujer –delicadeza cuestionada, opción por la especialidad mecánica– es una información relevante. Se va configurando una situación mayor que no es abordada ni por su escuela, ni por sus profesores, ni por ella misma.²⁰

19. En el texto "Saberes Pedagógicos..." incorporado en esta publicación aparece documentada la necesidad de estar con otros que viven la misma situación a fin de avanzar desde allí y no percibir que se está en soledad.

20. En un focus group de directores realizado en la CEPAL, año 2000, señalaron que en el primer día de clases, mirando los primeros recreos, los estudiantes "diferentes" recibían una marca en sus espaldas: no continuarían por mucho tiempo en esa escuela. Aludían a niños violentos y agresivos; descuidados en su uniforme, obesos y obesas; y a quienes eran vistos como poco masculinos y/o femeninos desde los prejuicios y estereotipos escolares.

SEGUNDO TESTIMONIO:

hombre, primero medio, repitente, Región Metropolitana

Datos generales

Tiene clases de 8 a 17 horas todos los días. Cada día su madre le da \$400: \$200 para la micro de ida y vuelta y \$200 para él, los que gasta generalmente en algo para comer, pues no le gusta la comida del liceo. Luego de la jornada escolar se va a su casa, ve televisión hasta las 7 de la tarde, aproximadamente. Luego sale con sus amigos que viven cerca y hace deportes o continúa viendo televisión.

Vive junto a su madre y su abuela en un sector rural donde las casas 'están muy alejadas' unas de otras. Su padre vive en Santiago con su otra familia. A veces, los fines de semana lo visita. Los sábados en la mañana cuando no va donde su padre, va al colegio a reforzamiento y ha mejorado sus notas. En la tarde y en las noches del sábado, se junta con sus amigos y compran algo para tomar y luego van a fiestas que suelen terminar en peleas.

Trayectoria Escolar

Durante la enseñanza básica, estuvo en otros tres establecimientos. De primero a tercero básico estuvo en un "*colegio tirado para religioso*". Se fue de ahí, porque la directora le pidió a su madre que lo retirara por su mal comportamiento: había un niño que no se atrevía a entrar a clases, porque le tenía miedo. Sin embargo, manifiesta que ni siquiera lo conocía.

De cuarto a octavo, estuvo en otra escuela *de la que no tiene mayores recuerdos*. Al pasar a primero medio, postuló e ingresó a una escuela agrícola. Tomó esta decisión a sugerencia de unos primos que son técnicos agrícolas y porque le interesaba terminar la educación media con una especialidad. Como repitió primero medio "*...me portaba mal y había un*

profesor que los hacía repetir a todos”, debió abandonar ese establecimiento y buscar otra alternativa.

Cursa por segunda vez primero medio. No le fue fácil la adaptación, pero se siente conforme con el liceo, aunque con algunos reparos ligados principalmente con la seguridad: *“los cabros se arrancan cuando quieren... y traen marihuana al colegio”*. Pasa bien en el liceo, le es atractivo, porque allí se entretienen con los otros y también porque: *“prefiero venir al colegio que quedarme en la casa aburrido”*.

Académicamente, y a pesar de ser repitente, le fue muy mal durante el primer semestre y terminó este período con seis promedios rojos. Como se portaba mal, algunos profesores *“ya me empezaron a agarrar mala”*. Sin embargo, el segundo semestre ha mejorado su rendimiento. Ahora ya sólo tiene dos promedios rojos y él piensa que pasará de curso.

Piensa que si llegara a repetir seguiría en este mismo establecimiento o bien buscaría uno distinto. En ningún momento, considera la posibilidad de dejar de estudiar. No conoce a nadie de su curso que piense suspender los estudios y tiene claro que es necesario para el futuro contar, por lo menos, con el certificado de la enseñanza media. Es más, sabe que se necesita además alguna especialidad. Así se lo han manifestado diversas personas. Es por ello que su plan es terminar de estudiar en este liceo, para ingresar después a *“una carrera corta”* como mecánica o electricidad e ingresar luego al mercado laboral. *“Si no quieres estar botado en la calle, por último hay que estudiar una carrera corta”*.

Sólo se proyecta en una carrera corta, porque según lo que él sabe las carreras más largas tienen muchas matemáticas y no le va bien en esta asignatura; por eso, prefiere evitarlas. Sin embargo, enfrentado a la posibilidad extrema de ser nuevamente repitente buscará trabajo, porque perdería el financiamiento que su padre le entrega *“...no voy a seguir pechándole a mi papá, porque él igual me va a mandar a trabajar”*.

Crterios sugeridos para observar el proceso de retención relatado

1. El primer tramo de su trayectoria escolar culmina con la petición de su retiro "por desordenado" y está sólo en tercer año básico. Se inicia así su estigmatización –"siempre le agarran mala"– que él va confirmando en la medida que avanza en el sistema. Así y todo ha logrado sobrevivir. Hay un margen que ha jugado a su favor. Tal vez la adhesión a su padre y/o su tarea de "tener una carrera corta".
2. El liceo es percibido como un lugar para pasarlo bien y como un espacio alternativo de la casa. Este es su motivo para asistir y el de muchos de sus compañeros de curso. Es un dato a considerar en el diseño de las estrategias de trabajo con la población que es candidata a repetir e irse de la escuela. Ofrecer espacios distintos, interesarse en que asistan a acciones complementarias, valorar el aporte de cada cual, incluirlo como comunidad educativa específica.
3. Este testimonio –así como el resto– señala la necesidad de desarrollar un trabajo, con participación de mediadores adecuados, en el propio autoconocimiento. Este estudiante necesita saber ¿por qué siempre le agarran mala? ¿qué hace o deja de hacer para que esto suceda? ¿a quién debiera recurrir cuando su capacidad para estudiar es escasa? La carencia de autoconocimiento que puede llegar a consolidarse como una estigmatización de cada estudiante tiene un peso mayor que el imaginado.
4. Vive, al momento de la entrevista, un **momento de gran precariedad personal** ¿pasará de curso? ¿tendrá que trabajar? ¿podrá seguir esa carrera corta? No hay nada claro. Frente a esta precariedad, es necesario diseñar espacios de apoyo y contención. Este estudiante ha resistido hasta ahora los embates, pero igual cree que debiera cambiarse de escuela.

5. Trabajar con sus creencias es una recomendación: la carrera corta, el compromiso con su padre y su ayuda, su visión respecto de la inserción laboral, podrían permitirle permanecer y aprender de mejor forma. Las fuerzas están en tensión, tanto unas –quedarse– como otras –abandonar– pueden tener primacía.

TERCER TESTIMONIO:

mujer, abandonó la escuela, segundo medio aprobado, Región Metropolitana

Datos generales

Ella vive en una mediagua a un costado del club social del sector. Es una casa muy precaria, con piso de tierra y ventanas sin vidrio. Tiene 19 años y vive con su hijo de 4 meses, su madre, padrastro y dos medios hermanos, de 12 y 7 años, hijos de su madre y de su padrastro (sector sur de la Región Metropolitana). El padrastro actualmente no tiene un trabajo estable, se dedica a arreglar cosas y luego venderlas en ferias ambulantes o en las calles. La madre es dueña de casa y llegó hasta 2º medio. Tiene otra media hermana de 15 años que actualmente se encuentra trabajando en Iquique. Vive en el mismo sitio desde que tenía 5 años. A su padrastro lo considera como su padre... "*...para mi él es mi papá, porque a mi papá verdadero lo vine a conocer a los diecisiete años... y nunca más lo ví*".

Su pololo –y padre de su hijo– tiene 18 años dejó el colegio antes de terminarlo y trabaja instalando cables. El joven vive con sus hermanos mayores. Señala que su pololo, si bien es fumador de marihuana, no ha sido traficante, porque teme que le suceda lo mismo que a sus padres que están presos por ese motivo. Juntos han ido a la cárcel de Colina a visitarlos para que conozcan a su nieto.

En lo relativo a su relación con otros jóvenes, en el relato casi no aparecen mencionadas amistades actuales que estén dando cuenta de una vida social normal. Muy por el contrario, aparece ella muy sola y dedicada absolutamente a su hijo y a la familia.

Sin embargo, también es posible percibir que antes de dejar el colegio, de pololear y de quedar embarazada tenía una activa vida social, salía a fiestas con amigos y amigas, también tenía amigos en el colegio. En palabras de ella *“ Antes de que anduviera con mi pololo (...) era buena para amanecerme, salía para todos lados, tenía amigos en todos lados, íbamos a la disco, nos juntábamos... aquí en el pasaje de la vuelta y salíamos a alguna fiesta, si no había fiesta buscábamos donde ir... y después con mi pololo ya no porque me llamaba la atención.”*

Trayectoria escolar

Asistió a dos colegios: en el primero, de los Salesianos, estuvo hasta cuarto básico. De este colegio la echaron, por hacer la cimarra *“...me pillaron haciendo la cimarra y además a mí no me gustaba ese colegio, porque mis amigos estaban aquí...”*.

Posteriormente, ingresa a un liceo que está al frente de su casa, situación que le agrada, allí están sus amigos. Repite primero medio por inasistencia debido a sus permanentes enfermedades respiratorias durante ese año. No alcanza a terminar el tercero medio. Se retira del liceo en octubre del 2000, porque era muy probable que repitiera de curso.

Es importante mencionar que cuando toma la decisión de dejar el colegio, no tuvo apoyo o alguien que la aconsejara sobre el punto. Ella señala *“...el único que me dijo que no me fuera, fue el profesor de estructuras metálicas, el resto ni ahí”*. Incluso menciona que el inspector general le comentó que como *“iba a repetir... estaba puro leseando en el colegio”*.

Era la única mujer del taller de estructuras metálicas y recuerda que se sentía cómoda, especialmente entre sus compañeros, quienes eran muy buenos amigos *"...me decían que iba a repetir, entonces dije que me iba a salir..., además después me quedé embarazada"*.

Declara que sus compañeros de colegio eran la principal motivación para asistir al liceo y el arrepentimiento que siente sobre la decisión de desertar se debe, principalmente, a que dejó de verlos *"...igual me arrepiento un poco, porque veo a mis compañeros que están saliendo de cuarto y me dicen que por qué no estoy con ellos. Además, yo era como bien regalona de mis compañeros, los echo harto de menos, yo iba para todos lados con ellos"*.

Luego de retirarse del colegio, se va a Osorno a pasar un tiempo con sus familiares. Sin embargo, allá se da cuenta que está embarazada de 4 meses y vuelve a Santiago. Sin contarles de su embarazo a sus padres, decide vivir con su pololo en una casa cercana a la ella. Posteriormente, participa a sus padres de su estado e incluso unos meses después vuelve a vivir con sus padres, porque no se lleva bien con sus cuñados. Actualmente, se dedica al cuidado de su hijo y a ayudar a su madre en la casa. No vive con su pololo, aunque él la sigue apoyando. Sus sentimientos sobre este punto los expresa así: *"...Me gustaría estar con mi pololo y con el niño, que vivamos los tres juntos porque criar al niño sin el papá es harto fome. Aunque mi pololo nunca me ha dejado de dar nada, yo no quiero que mi hijo viva lo mismo que yo"*.

Se siente muy sola, porque el pololo prefiere a sus amigos. *"No sé, estoy como feliz por mi hijo, pero no tengo todas las cosas que me gustaría tener, es que de repente yo me llevo mal con mi pololo y con eso me deprimó porque me gustaría estar siempre bien con él. ...cuando yo voy para su casa está con los amigos, igual quiere al niño y todo, pero prefiere estar más con los amigos que conmigo"*.

Le importa terminar la enseñanza media, a la brevedad, para conseguir trabajo. *"Creo que en el colegio del frente van a haber unos cursos de verano,*

quiero ver la posibilidad de hacerlos, son dos cursos en uno, entonces así tengo el cuarto medio, para la mayoría de los trabajos te piden el cuarto medio...".

Ella ha trabajado desde que estaba en el colegio los fines de semana y los días festivos como ayudante en un negocio. Durante su embarazo hizo aseos, pero tuvo que dejar de trabajar por indicación médica. Ese fue su último trabajo. Quiere, sí, volver a trabajar para ayudar económicamente en su casa y disponer de recursos que atiendan las necesidades de su hijo.

Al respecto, agrega... *"Me gustaría tener un buen trabajo, salir adelante, ser alguien en la vida."* No quiere volver a su antiguo liceo, porque *"quiero buscarme otro colegio, este no me gusta, porque todos me conocen y van a decir que me quedé repitiendo y eso me da vergüenza"*. Sus padres, según ella, respetaron la decisión y le manifestaron que *"era cosa de ella"*.

"...a veces cuando uno planea el futuro no resulta nada. Por ejemplo, yo he planeado y nunca me resulta nada... Es que yo siempre quiero juntar plata para comprarle algo al niño y quiero estar trabajando..., pero nunca me resulta...". Añade que su sueño habría sido ser peluquera, *"yo siempre he querido ser peluquera, pero no tenía cómo estudiar lo que quería... es difícil, porque a todos lados uno no llega sin plata y si uno no tiene plata no va para ningún lado"*.

Criterios sugeridos para comprender el proceso de abandono relatado

1. Desde tercero básico experimenta el rechazo del sistema educativo. Si hubiera profundizado más en las razones de esos desencuentros, podría estar en mejores condiciones para abordar situaciones posteriores como su repitencia y su embarazo. Es necesario entregar herramientas de mejor calidad para que cada cual pueda avanzar en interpretaciones

personales de estos episodios de rechazo, para que no sean sentidos como uncausales, sino que como parte de las relaciones humanas que, en la escuela, se juegan minuto a minuto. Pareciera ser que es la suma de episodios que la hacen excluirse del sistema escolar.

2. Se releva como lacerante la soledad, el autoexilio en el que ella está viviendo. Es el circuito de exclusión en todo su esplendor: "nunca me resulta nada". Su relación de pareja está deteriorada, se concentra en cuidar a su hijo y en los quehaceres de la casa, no se reportan amistades, aunque antes las tenía. En tanto permanezca esta soledad social, dispondrá de menos información para romperla (¿será que ocurrieron los cursos dos en uno en el verano, por ejemplo?).
3. Toma la decisión de irse del liceo en soledad. Es una situación que se observa en diversas investigaciones sobre el tema. Por ello, reporta dolor, angustia, soledad respecto de su grupo curso. Es otro dato para el trabajo con quienes viven el proceso de fracaso escolar: establecer conexiones que permitan un diálogo con otras personas, que pudieran tener voz y voto frente a estas decisiones.
4. El mensaje del liceo es claro: le dijeron que estaba "puro leseando". Entonces, hay que irse. Están todas las condiciones dadas. Se abordan los malos rendimientos proponiendo separar a quiénes los ostentan de la vida cotidiana de la escuela. Es una tarea pendiente buscar otros caminos, otras ofertas. Las personas cuentan con posibilidades de desarrollo siempre, están en condiciones de aportar siempre que se les "dé un lugar". Es necesario combatir en serio el crecimiento y desarrollo de los circuitos de exclusión y tomar conciencia de los efectos en la vida de cada cual: para ella y los demás.
5. Se hace necesario desarrollar preocupación por la población escolar más crítica frente a un liceo que opta por "la regularidad", por el alumnado que cumple con un porcentaje importante de su normativa.
6. También habría que considerar los intereses de las personas. En este caso, ella quiere ser peluquera y para tal efecto, la certificación puede ser distinta. Necesita apoyo en esa tarea.

CUARTO TESTIMONIO:

hombre, segundo año medio, a punto de repetir, Región de los Lagos

Datos generales

Es un joven delgado, con aspecto tímido, habla poco y sus respuestas son monosilábicas, por lo que cuesta indagar en algunos temas a los que él simplemente se cierra. Se percibe como alguien serio, que no le gusta hablar las cosas y tímido. Explica que los amigos se acercan a él, porque es muy malo para hacer amigos. En su casa, en cambio, son muchos y todos buenos para conversar.

Sus primeros años los vivió en el campo con sus abuelos y una prima; a los cinco años se vino al pueblo a estudiar y de ahí se quedó viviendo con sus padres. Es el tercero de cuatro hermanos.

Su papá trabaja en un aserradero que tienen en la casa y la mamá es dueña de casa. Su relación con la familia la describe como bastante lejana y fría, no conversan mucho. Señala que a veces hay encontrones, porque él no quiere hacer las cosas que le manda su mamá, como cortar leña, ir a comprar: *“no les hago caso, a mi papi sí, pero mi mami, de repente es bien pesadita...”* La casa donde vive está en un sitio donde además tiene su casa la abuela, la tía, el primo y está el aserradero.

Sus mejores recuerdos los tiene de la época en que vivía con sus abuelos en el campo, porque *“me daban permiso para salir a cualquier parte, salía todo el día, salía a pescar.”* Cuenta que su abuelita le permitía salir temprano en la mañana y volver tarde. Por eso, cuando volvió al pueblo a vivir con sus padres para estudiar, aparentemente el cambio fue muy brusco, *“no me gustaba de primera, si me lo pasaba jugando en el colegio, iba a puro jugar y por eso quedé repitiendo”*.

Llaman la atención unos episodios –sin mayores antecedentes de parte de quien hace el relato– en los que ha dejado de comer por varias horas e incluso uno o dos días enteros, los que explica diciendo que *“no le gusta la comida”*, pero luego aparecen asociados efectos secundarios como desmayarse, ocasiones en que ha terminado en el hospital.

En cuanto a su tiempo libre, le gusta ir al campo, salir a pescar, tiene un grupo de amigos del mismo del liceo y otros de la básica. Al momento de la entrevista llevaba una semana *“andando”* con una compañera de curso.

Trayectoria escolar

En el pueblo entró a kinder a los cinco años y luego repitió segundo básico dos veces, a pesar que lo cambiaron de escuela. Desde ahí pasó de curso hasta este año cuando cree que va a volver a quedar repitiendo. De la básica tiene pocos recuerdos, señala que su relación con los profesores era buena y además que eran más flexibles con las actividades y los horarios. En esa época sus compañeros se la pasaban jugando a la pelota (*“a lo único que se dedicaban”*) y a él no le gustaba, además de que se encuentra malo para jugar. Prefería jugar a otras cosas, por ejemplo, con las chiquillas.

En cuanto a su rendimiento en básica, dice que le iba *“ahí no más”*, con un promedio alrededor del 5. Lo que sí le interesaba y entretenía mucho eran los ramos artísticos y del área técnico- manual. Insiste en su interés en esta área señalando que incluso ha obtenido premios y que *“siempre me ha gustado dibujar y todavía me gusta dibujar”*.

Respecto del cambio de octavo a primero medio, indica que fue bueno, porque en ese liceo *“lo pasaba bien”*. Este año, las notas vuelven a estar malas y ante la inminente repitencia, la mamá lo quiere retirar, ya que es mejor para los que quieren optar a becas figurar como retirados y no como repitentes. La razón de su bajo rendimiento es su desinterés en algunas materias como Castellano, Inglés, Física y Química.

Tiene mucho resentimiento con los profesores y las reglas y límites que tratan de fijar: *"...no se puede hacer nada, porque al tiro que siéntate, si uno llega sin corbata, anda a buscarla, con pantalones de colores, ya, anda a pedir pase porque andas con esos pantalones."*

Insiste en la idea de continuar ahora en el liceo, porque no sabe qué haría en la casa, piensa que se le haría el día muy largo. Por otra parte, sus planes son entrar el próximo año al Servicio Militar, proyecto que tiene ya desde hace dos años, cuando su hermano mayor hizo el servicio y le dijo que lo pasaban *"re bien"*. Sin embargo, reconoce que no tiene idea de qué se trata ni qué hacen adentro.

Respecto de sus amigos, sólo sabe que quieren terminar cuarto medio. En cuanto a él, luego de terminar el Servicio Militar le gustaría trabajar o seguir estudiando en la nocturna. No tiene preferencias respecto del tipo de trabajo que le gustaría hacer, pero dice que le gustaría algo pesado, que le exija hacer mucha fuerza.

Criterios sugeridos para leer este testimonio

1. La repitencia consecutiva en segundo básico marca bastante su trayectoria escolar posterior. La repitencia no es en ningún caso una "medida pedagógica"; es parte de la antesala de un probable abandono.
2. Expresa que sus áreas de interés –y las notas lo confirman– son las artes plásticas e, inclusive, ha ganado concursos en esa área. Sin embargo, en el contexto habitual del proceso escolar este dato pierde relevancia. ¿Cuánto podría mejorar su relación con el sistema si sintiera valoradas sus competencias? ¿cuántas señales de interés podría recibir a partir de esta afición? ¿cuánto podría alejarse de una tercera y odiosa repitencia aportando desde lo que mejor sabe hacer? Son interrogantes que orientan un trabajo con repitentes y probables estudiantes en proceso de abandono del sistema escolar.

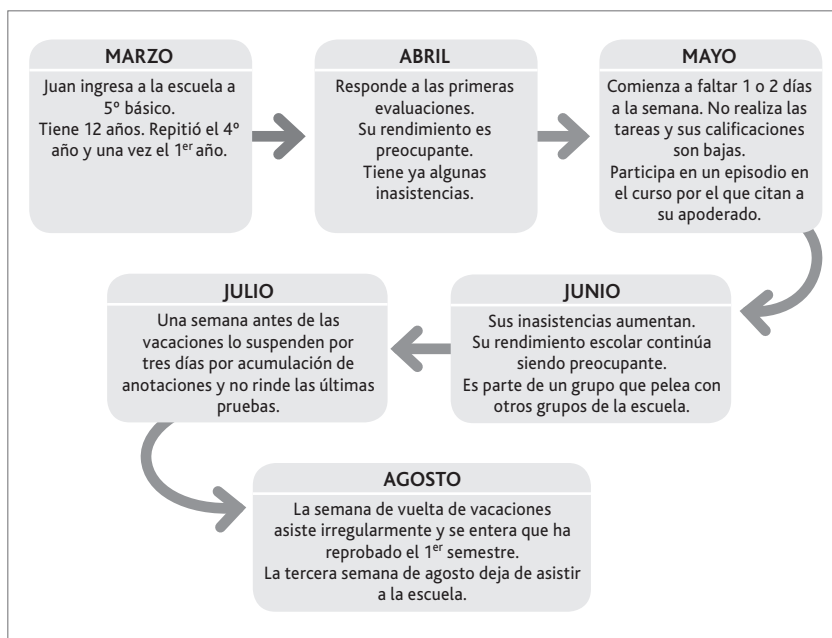
3. Vive un equilibrio precario: lo quieren retirar por una razón administrativa –que por lo demás es inexistente, porque las becas no le son sustraídas a los repitentes– y él se opone a esa acción, porque “el día se le haría muy largo en su casa”. No hay una adhesión al proceso de aprendizaje –ni en este ni en los otros testimonios– que asegure cierta permanencia o interés por permanecer en el sistema escolar. No es predecible qué sucederá, finalmente.
4. El Servicio Militar o la Policía de Investigaciones, corte y confección y todos los planes futuros incluidos en los testimonios, debieran ser abordados con sentido de realidad por quienes, como adultos de referencia, trabajen con la población escolar en circuito de exclusión: ¿puedo postular? ¿puedo ser seleccionado? ¿tengo claridad sobre el por qué de esa postulación u opción? y esto, porque no están las condiciones para “sobrevivir” a más frustraciones.
5. Su salud es una incógnita. Pudiera estar complicada por los episodios de ayuno que reporta, pero no se disponen de mayores antecedentes.

3.4. Señales de fracaso escolar no escuchadas por la escuela

Hay una tercera manera de considerar las vidas de nuestros estudiantes, cuando están viviendo el proceso de fracaso escolar. En un Seminario de la Universidad Santo Tomás, de Talca, en el año 2012, lo presenté analizando dos casos: de Juan y de Jessica.²¹

A. Si tenemos a la vista los episodios de relación con la escuela de Juan, podemos seguir su trayectoria en la escuela entre los meses de marzo y agosto, pero muy especialmente, podremos ir anticipando su proceso.

Esta es una forma de trabajar que se sugiere a los **grupos de trabajo** que se constituyan en cada escuela para prevenir procesos de abandono de la misma. El diagrama contiene datos genuinos de una de las trayectorias de un participante en reinserción educativa.



21. Richards, C. "Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Educación "La crisis de la escuela que educa", Talca, 2012, digital.

MARZO: al repetir, lo cambian a la jornada de la tarde. Estos cambios precipitan, casi siempre, un proceso de fracaso mayor. No vio más a sus compañeros de curso y le cambiaron a su profesor. El profesor nuevo no le daba ni un minuto para copiar la pizarra.

ABRIL: las pruebas arrojan malos resultados. No asiste regularmente, por tanto. Entiende poco las explicaciones de los profes. Pero no recibió ningún mensaje de la escuela.

MAYO: participa de una pelea con otros cursos. Iba poco a la escuela. Llamaron a su apoderada que es su abuela. Lo retan delante de ella. No le dejan responder. Todo se pone difícil.

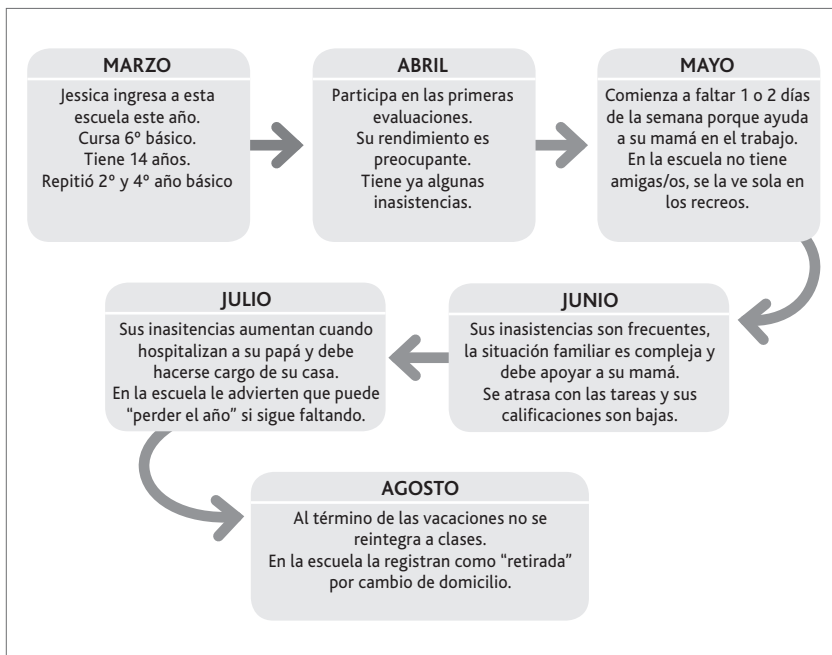
JUNIO: "en esa escuela tienes que ser de algún grupo. Todos son de la misma población y hay que defenderse de los grupos de las otras poblaciones. No se puede ni salir muy lejos. Me anotaron de nuevo, seguí faltando, no tuve a quien explicarle toda esta situación".

JULIO: "un inspector nos esperaba en la puerta para anotarnos y suspendernos... nos dijo que era la última oportunidad. No pude rendir las pruebas, tenía malas notas. Eran las vacaciones de invierno".

AGOSTO. "Mi abuela se enojó, me mandó al sur. Vi poco a mis compañeros, algunos empezaron a trabajar, al volver de vacaciones se habían ido dos amigos y decidí retirarme ¿para qué seguir si iba a repetir de nuevo?"

Los anuncios mensuales son claros, a mi entender. Cualquiera de nosotros que tenga este registro a mano está en condiciones de generar acciones que puedan abordar el proceso anunciado de abandono.

B. ¿Qué sucede, ahora, con Jessica?:



MARZO: vive con su familia y trabaja en la subsistencia familiar. Su papá bebe bastante, venden CDs en ferias. Se acaba de cambiar de escuela por cambio de casa. Declara no ser una buena alumna.

ABRIL: siendo la más grande del curso, le costó acostumbrarse. Sus primeras pruebas no le reportaron muy buenos resultados.

MAYO: el trabajo en la feria le impide ir todos los días a clases. Tampoco tiene amigas en el curso. No sabe con quién hablar. Le dan ganas de irse para la casa.

JUNIO: su papá está tomando mucho. No le hace caso a nadie. Como su mamá cuida al papá; en ocasiones se queda sola trabajando en la feria. No hay tiempo para las tareas ni para hacer las carpetas que le pide la profesora. No ha podido explicarle mucho lo que está pasando.

JULIO: el papá está hospitalizado. Se cayó en la calle. Empezó a ir menos a la escuela. Se quedó en casa cuidando a sus hermanos más chicos. La profe le dijo que iba a perder el año ¿qué más podía hacer?

AGOSTO: "las cosas se complicaron, alguien tenía que seguir en la feria y fui yo. No sé si mi mami pudo retirar los papeles. No pude ir más a la escuela".

Podríamos convenir que ambos registros van estableciendo precedentes que dan pie para pensar que pudiéndose haber diseñado, desde la escuela, más de alguna alternativa para enfrentar el proceso de fracaso escolar, no se hizo. Más bien se aceptó el proceso en desarrollo.

Analizar este tipo de registros es una buena forma de ir trabajando las vidas que nunca pueden sernos indiferentes.

4. Aprendizajes para el abordaje del proceso de fracaso escolar

Algo sobre los “protocolos”

No olvido la sesión de una comisión especial de la Cámara de Diputados que investigaba el incendio con resultado de siete muertes, en el Centro Privativo de Libertad de SENAME en Puerto Montt, año 2007. Unos funcionarios que eran interrogados se ufanaban en explicar los “protocolos” de actuación para los casos de siniestro.

Relataban que, una vez ocurrido el hecho, se abren unas puertas –las establecidas en los protocolos– y no otras. Pero no las abría cualquiera, sino que personal del interior del recinto, con ciertas jefaturas. A la sazón, uno de esos funcionarios estaba de vacaciones o con licencia. Debía ser reemplazado. No hubo tiempo para hacerlo, pero tampoco nadie pudo asumir la responsabilidad de abrir puertas.

El incendio aumentaba en intensidad. No se pudieron abrir otras salidas. No estaban autorizadas. No estaban los que autorizaban. Los jóvenes murieron calcinados.

Los árboles no dejan ver el bosque. Los protocolos no dejan ver lo que sucede en realidad.

En esas pequeñas comunidades llenas de vida –las escuelas– los protocolos nos pueden paralizar y llevar a decisiones que se adoptan con demasiado retraso. Es mi convicción.

Un concepto esencial que debe estar en el centro del trabajo educativo es reconocer la condición de legítimo aprendiz. Esta no es una frase vacía de sentido. Quien va a la escuela, concurre a ella a ocupar espacios y tiempos de aprendizaje. Por diversas razones, quienes van perdiendo su calidad de aprendices –porque no les va bien, porque les dicen que no lo son, o por muchas otras razones– empiezan a tomar distancias de esos espacios y tiempos, implícita y explícitamente. Entonces, entre las propuestas de trabajo se ubica en primer término, la recuperación de esa condición de legítimo aprendiz que, además, es propia y genuina de cada ser humano por ser tal. Necesitaba hacer esa aclaración, porque su contenido es de fondo. Estando a cargo de la sistematización del Programa para Niños y Niñas en Circuito Callejero, UNICEF/Hogar de Cristo (1994)²², me surgió la siguiente alternativa de trabajo originaria de mi amiga y profesora de matemática (hoy formadora de profesores de matemáticas en Lovaina, Bélgica), Isabel Soto. “Usa las figuras geométricas”, me comentó y ello porque habíamos conversado sobre el “círculo vicioso” que implicaba la estadía de niños y niñas en la calle. Había que romper ese círculo usando figuras geométricas. Así lo hice.

El trabajo que desarrollaba el programa era más o menos así: el contacto se iniciaba en lugares públicos donde estaban gran parte del día los niños y niñas. El contacto era con un educador del programa. De ese primer lugar, se salía poco, era un verdadero círculo vicioso.

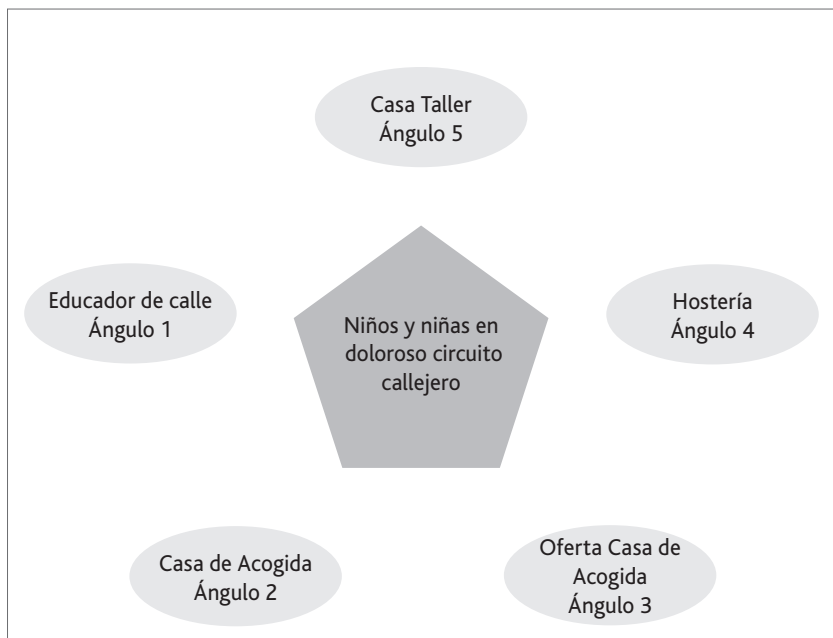
Luego se le invitaba a la Casa de Acogida (ver el ángulo 2 del diagrama). Quien decidía concurrir tenía entonces dos opciones: el lugar inicial, la Casa de Acogida y luego la oferta de actividades en la Casa de Acogida (ver el ángulo 3 del diagrama) donde podían bañarse, cambiarse de ropa, comer, estar con otros en algunos talleres.

Avanzado el trabajo de cada cual, ingresaba a la tarea el equipo de familia que también iba a los domicilios para conversar y contener algunas

22. Richards, C. “Sistematización de los Tres Años del Programa Alternativas de Atención para Niños de y en la Calle”, UNICEF, Hogar de Cristo, mimeo, 1994.

cuestiones. El Programa ofrecía para dormir una Hostería (ver ángulo 4). Algunos la ocupaban algunos días. Era también una alternativa. Ya los niños y niñas en circuito callejero doloroso contaban con cuatro alternativas para desarrollar en sus días, opciones. Ya no contaban solo con el lugar inicial desde el que se salía poco o casi nada.

Finalmente estaba –en otro lugar físico, pero cercano– la Casa Taller (ver ángulo 5) que ofrecía arreglos de bicicleta, elaboración de papel reciclado, uso de herramientas, cuestiones prácticas en las que cada cual podía participar. Me recuerdo que el reciclado de papel les parecía, inicialmente, milagroso, nadie podían creer lo que lograban.



Entonces, mirando el diagrama, se puede explicar mejor la disponibilidad de alternativas que podía utilizar cada niño, niña o joven en circuito callejero. Observamos que el pentágono tiene 5 ángulos. Si pensamos en José que estaba viviendo en una caleta en alguna plaza abandonada de Santiago puede hacer su día con el educador y su lugar de vivienda; su recorrido pasa por el ángulo 1.

Pero el martes, podía decidir ir a la Casa de Acogida y allí participar o no de las actividades, o solo bañarse y comer o ninguna de esas alternativas, solo estar en ese espacio distinto. Su recorrido podría ser por los ángulos 1, 2 y 3. O bien, por los ángulos 1 y 3.

El miércoles podría tener ganas de dormir en la hostería y su recorrido sería por 3 lugares distintos. Entonces, su recorrido podría ser por los ángulos 1, 3, 4 o bien por los ángulos 1 y 4.

Otro día podría participar en las actividades de la Casa de Acogida y su día estaría más variado. Iba rompiéndose ese odioso círculo vicioso que, a cualquier ser humano, nos paraliza y detiene.

La Casa Taller podría ser el destino de otro día de vida, también, por qué no y sus posibilidades serían mayores: ángulos 1, 3, 5 o bien un recorrido por los ángulos 1, 2, 4, 5 u otro itinerario decidido por cada cual.

Espero haberme explicado bien, pero la idea de los ángulos nos pareció genial. Nos enriqueció como equipo, nos aclaró el diseño, nos dio algunas certezas en la época.

Quiero consignar que este fue un punto de encuentro entre la Sistematización y el Diseño del Programa UNICEF/Hogar de Cristo y creo que fue un punto virtuoso. Se fue construyendo escuchando las necesidades de quienes estaban en circuito callejero y escuchando también a los equipos profesionales que se desempeñaban en esas tareas. Y escuchando, también a los niños y niñas que dieron el inicio a esta tarea.

Por ejemplo, se estableció que quien hiciera el contacto en primer lugar, permanecería cercano hasta el final con los niños o niñas contactadas (se hablaba casi de "maternalización" y de "paternilización"), y después lo fuimos ajustando, claro.

Por ejemplo, el equipo de familia era cauto al planificar la visita a las casas, era lo último que se hacía, porque allí los chiquillos y chiquillas "negociaban" sus salidas a la calle de diversas formas; para esos grupos familiares ellos y ellas estaban trabajando, macheteando, sobreviviendo. No estaban en circuito callejero. ¡Cuántas veces las puertas fueron cerradas para siempre al argüir ese argumento!

Este es un dato para los proyectos de reinserción educativa, reacios a sistematizar. Por eso lo he colocado aquí como una forma de hacer ese taller que no alcanzamos a desarrollar y que siempre prometíamos hacer, pero que ha estado presente todos estos años, desde mi aprendizaje con los niños y niñas en circuito callejero de mi país.

Y para no olvidar: a ellos y ellas no les pedíamos que dejaran la calle. Era, finalmente, su decisión. Los apoyábamos, los acompañábamos, pero no los presionábamos. Ese fue otro aprendizaje.

Por tanto, y retomando la idea, el día se podía llenar con otras actividades. Ya no era un solo camino diario. Ya no era el contacto con una sola persona: el educador. Eran varios y no eran obligatorios. Ese fue el aprendizaje central de la sistematización que comento: sumar opciones, abrir posibilidades, ampliar el horizonte, cada equipo con su aporte coordinado en torno a la tarea central. La misma orientación se propone para abordar el fracaso escolar.

5. Estrategias de trabajo para abordar el fracaso escolar

En este contexto, la estrategia de trabajo que se propone a continuación es, esencialmente, colaborativa y se basa en lo que, en su oportunidad, relevó la sistematización del Programa "Alternativas de Atención para Niños de y en la Calle".

Su intención es promover la participación de un número importante de opiniones, de un volumen sugerente de energías y de un grado necesario de preocupación por quienes, siendo ciudadanos y ciudadanas de este país, viven con angustia la posibilidad casi cierta de interrumpir sus trayectorias escolares.

El peso de una exclusión de esta naturaleza es tal que no puede ser contenido por una sola institución –la escuela o la familia–, o por una persona –el estudiante o un profesor–, sino que involucra un trabajo mancomunado de diversas instancias: la responsabilidad de su ejecución no es de instituciones o de personas en soledad, sino que de diversas instituciones y variadas personas.

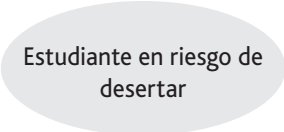
Por tanto, la siguiente estrategia de trabajo se caracteriza porque dispone de:

- Capacidad para convocar y reunir a diversos actores del sistema escolar y del entorno cercano: **la suma de la voluntad, del trabajo, de la energía y de la opinión de diversas personas.**
- **Flexibilidad**, puesto que no se trata de proponer un modelo, replicable a cualquier evento, sino una estrategia situada que toma en consideración

las necesidades de quiénes están viviendo la exclusión escolar en un contexto real.

- Una clara **secuencia de trabajo** que propone pasos a seguir, que avanza mirando hacia lo ya transitado, así como percibiendo las posibilidades que se van creando. La experiencia acumulada en el trabajo con poblaciones vulnerables indica que revertir la exclusión es un proceso que amerita **persistencia en el camino propuesto**, cuestión que implica la consideración de una secuencia, debidamente acordada y planificada.

Quiénes viven el fracaso escolar, como se ha reiterado, lo hacen en soledad. Se trata de un círculo vicioso: están excluidos de los espacios habituales en que participan los jóvenes de su edad y no participan de esos espacios, porque diversos episodios a lo largo de su trayectoria los han excluido. Se puede representar del modo siguiente:



Estudiante en riesgo de
desertar

El estudiante que está viviendo el riesgo de desertar, representado en la figura anterior, se da vueltas sobre sí mismo, sobre su problemática que, como lo declaran en sus testimonios, “no la conversan con nadie” por distintas razones.

¿Cómo avanzar desde allí? ¿Qué hacer frente a este agobiante círculo sin salida? Sumar fuerzas, convocar, movilizar el interés hacia quienes viven en riesgo de abandonar la escuela o liceo.

Debiera constituirse en cada comunidad educativa, un **Grupo de Trabajo** preocupado de los procesos de fracaso escolar vividos en esa misma comunidad. De seguro que es un tema que ha estado presente al formular

su PEI, su PME u otro instrumento de gestión. Por lo general, no se adoptaron medidas pertinentes y los procesos han continuado desarrollándose. Así lo muestra la figura siguiente.



¿Cuáles podrían ser las tareas de un Grupo de Trabajo de esta naturaleza?

- Su principal preocupación se instalará en torno a los estudiantes que, siendo parte de la misma comunidad educativa viven el riesgo de repetir, de abandonar la escuela o ser abandonados por ella.
- Debiera constituirse con amplitud, no solo para sobrellevar conjuntamente el peso de la tarea, sino que también con capacidad para trabajar, difundir y convencer. Se convocará, por tanto, a personas tales como: un docente directivo nominado para la tarea; un representante del sostenedor; el profesor asesor del Centro de Alumnos; los profesores jefes de los cursos más afectados por la repitencia y los probables abandonos; estudiantes que hagan parte de los respectivos Comités de Bienestar de los niveles escolares; representante del estamento administrativo de la institución; representantes de los Subcentros de Padres nominados por sus directivas; profesionales que trabajan en el área psicosocial de la escuela bajo la tuición de distintos proyectos que allí se desarrollan; representantes del municipio; representantes de instituciones ubicadas en el territorio geográfico adyacente dedicada a tareas similares; representantes del Consejo Escolar de cada institución. Cada comunidad educativa convocará, obviamente, a quienes mejor la representen. Las anteriores son meras sugerencias.

- Uno de sus integrantes coordinará el Grupo a fin de convocar, recordar las tareas, relacionarse con otros actores educativos, en tanto el abordaje del fracaso escolar es un trabajo sistemático, persistente, que no se puede improvisar.

Esta instancia hará posible que cada establecimiento, paulatinamente, **desarrolle competencias institucionales para prevenir procesos de exclusión.**

Sugerencias de tareas para este Grupo de Trabajo

- Una primera tarea será la de constituir un **Observatorio de la repitencia, del retiro y de la deserción** que le permita a la institución educativa anticiparse a la ocurrencia de estos procesos. Para que el Observatorio sea tal, deberá disponer de información confiable sobre quién o quiénes son los estudiantes que se encuentran en situación de exclusión, de fracaso escolar, en la institución educativa. Esta información se refiere a: su identidad; domicilio; nivel que cada alumno cursa; información sobre el desempeño como estudiantes, es decir, notas, porcentaje de asistencia, anotaciones, suspensiones; situación laboral; grado de participación en actividades de la escuela; información sobre su grupo familiar si fuere del caso; así como la incorporación del criterio de docentes o de otros actores de la institución si las hubiere. *Se trata de saber quiénes son realmente los estudiantes que precisan de apoyo, más allá de los eventuales prejuicios que circulan, en ocasiones, por las comunidades educativas;* por ejemplo, el que sostiene que la pobreza impide el aprendizaje y no visualiza que aquélla es una condición, pero abordable²³. O bien, el que caracteriza a determinados estudiantes como difíciles y distintos, predestinados a la exclusión.²⁴

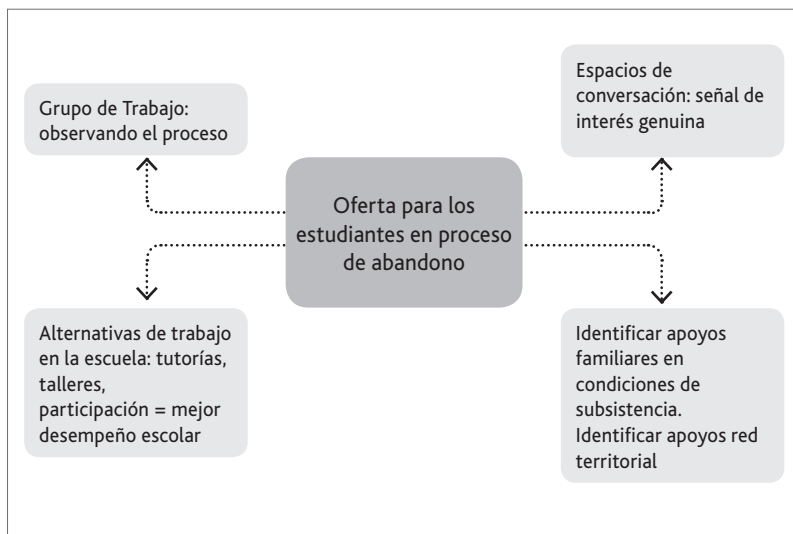
23. González, Silvia et. al., "El Currículo oculto en la escuela. La pobreza condiciona, pero no determina", Editorial Lumen Humanitas, Buenos Aires, 2001.

24. Raczynski, Dagmar, "Entrevistas a Desertores Escolares", Asesorías para el Desarrollo, Ministerio de Educación, Programa Liceo para Todos, Santiago, 2001.

- Disponiendo de esa información, el **Grupo de Trabajo deberá:**
 - ◊ Analizar las notas, con periodicidad y sugerir acciones al respecto.
 - ◊ Analizar los porcentajes de asistencia por curso, con preocupación especial por las personas que presentan su mayor frecuencia y sugerir acciones pertinentes.
 - ◊ Mejorar, permanentemente, la disponibilidad de la información interna sobre el tema a través del uso de tecnología.
 - ◊ Informar a la comunidad educativa, al Consejo Escolar, así como a diferentes instancias locales y del entorno, del desarrollo de sus tareas.
 - ◊ Coordinarse con los directivos de la escuela o liceo.

La literatura disponible sobre el trabajo con personas que viven circuitos de exclusión releva que es decisivo desarrollar acciones persistentes en su abordaje y que es difícil obtener logros en breve tiempo, puesto que **el tiempo y las energías a destinarse en este tipo de acciones, es directamente proporcional al historial de riesgo de quienes son sujetos de esta acción.**

Dada la primera señal de interés, es necesario avanzar todavía más en ofrecer alternativas de trabajo a quienes viven el proceso de fracaso escolar. Podría representarse del modo siguiente:



Sugerencias para organizar acciones de apoyo para alcanzar un mejor desempeño escolar

- Utilizando las alternativas que cada establecimiento ofrece: tutorías entre pares; tutorías de docentes; reforzamiento educativo, apoyo desde distintos actores educativos, apoyo de ex-alumnos, otras estrategias habituales de cada establecimiento. Con una condición: que se rompa el círculo del fracaso y se logre avanzar en los aprendizajes.
- **Respecto de los espacios de conversación:**
 - ◊ **definir tiempos y espacios** para conversar con los estudiantes en proceso de exclusión a fin de escucharlos, entenderlos mejor, identificar con mayor precisión sus necesidades, sus problemas y **muy especialmente, interesarse en el otro**. La existencia de estos espacios es esencial, porque las necesidades y "dolores" de quien vive la exclusión deben tener presencia y validez cuando se definan acciones de abordaje de esa misma situación.

- ◆ **Proponer acciones de apoyo personalizado** que permitan a cada cual identificar mejor sus dificultades y, de ese modo, abordarlas con algún éxito. La gran mayoría de las escuelas del país cuentan con personal especializado en esta temática. Se les sugiere abordar el punto desde lo que cada estudiante tiene como disponibilidad en vez de diagnosticar lo que no está disponible. Es un aprendizaje profundo logrado en las diversas sistematizaciones que se incorporan en este texto²⁵.
 - ◆ **Proponer acciones de apoyo que incorporen los gustos y aficiones de cada cual:** por ejemplo, en el área artística, musical, deportiva, científica, solidaria u otras. Se trata que cada estudiante pueda demostrarse a sí mismo –y también mostrar a los demás– sus capacidades, sus aportes a nivel de su curso, de su escuela, de su barrio o en otros espacios²⁶.
- **Respecto del apoyo familiar:**
- ◆ identificar el apoyo familiar con que cada estudiante cuenta. **En contextos de vida vulnerables, el apoyo familiar se reduce a una o dos personas**, puesto que la mayor energía se gasta en la subsistencia y sobrevivencia del grupo familiar. En consecuencia, se trata de convocar a quién esté más cerca del estudiante al que se le pedirá sólo una tarea: que asegure la asistencia diaria al establecimiento de quien está siendo sujeto de preocupación. Asimismo, se le informará de las acciones que la institución educativa está desarrollando.

25. Al respecto, consultar el texto "Saberes Pedagógicos aprendidos desde los proyectos de Reinserción Educativa", incluido en este libro.

26. Los Proyectos de Aprendizaje Servicio desarrollados, a nivel de enseñanza media, en los últimos años constituyeron una clara orientación en esta línea.

Ha sido posible avanzar, entonces, en...

- Restablecer el vínculo del establecimiento con los estudiantes, pero, sobre todo, el del profesor con el estudiante definido como "...articulador de generaciones; ya que teje finos hilos (anillos) de confianza, necesarios entre éstas. Cada quien los usará en la aventura inédita de su propia vida"²⁷. De allí la importancia de apoyar el desarrollo de las propias aficiones, de las competencias de cada cual, "los gustos" de cada quien.
- Utilizar los recursos **disponibles**. Las escuelas y sostenedores disponen, hoy, de recursos para abordar estas tareas. Es una demanda a la que hay que responder con tales recursos.
- Visibilizar a los estudiantes ante sí mismos, la escuela, el territorio en tanto se extiende su participación a las redes territoriales disponibles; se consideran los talleres literarios, los espacios culturales, los grupos deportivos, las academias científicas, los grupos solidarios y de participación, así como las acciones en pro del entorno entre otros temas que se desarrollan, a nivel municipal y territorial. Es necesario aclarar que los estudiantes se conectan para aportar desde sus posibilidades, por tanto es preciso hacer esfuerzos para no incluirlos, una vez más, en grupos de protección o similares. No necesitan protección, **necesitan proyección**.

.....

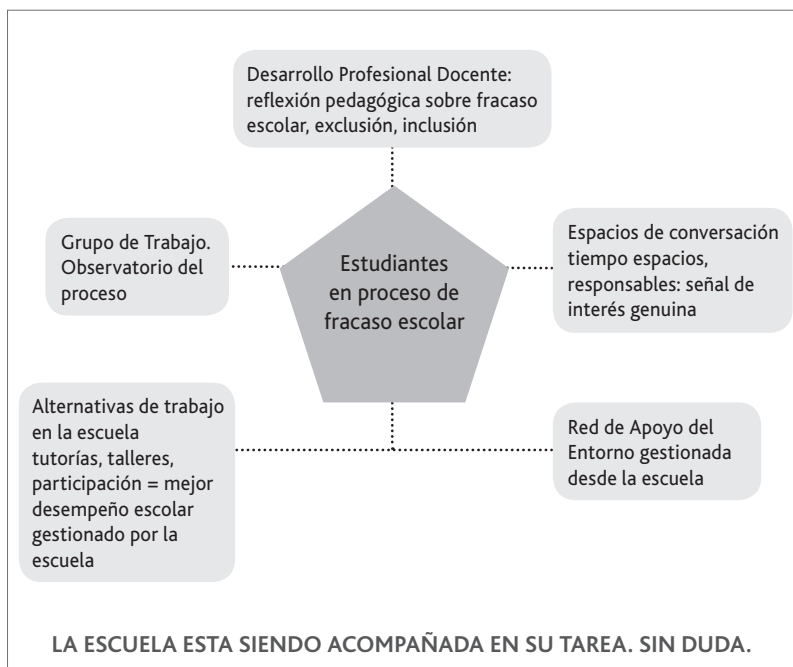
27. Tizio, Hebe, coordinadora, "Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis". Biblioteca de Educación, Pedagogía Social y Trabajo Social, Gedisa Editorial, Barcelona, 2003.

Redes de Apoyo Territorial

Esta es una tarea pendiente de enorme importancia. Hoy existen redes "para avisar", "para controlar", para georreferenciar los barrios, los pasajes, **para dar noticias de problemas**. La tarea de la red de apoyo, en el contexto de la escuela dice relación, en cambio, con acciones de prevención del fracaso escolar.

- a. **La Red de Apoyo Territorial** es parte del acompañamiento a la escuela en la tarea de abordar el fracaso escolar. Para consolidarla, será necesario coordinarse con las redes de apoyo territoriales existentes: agrupaciones de docentes y de directivos; instituciones de salud; organizaciones sociales del sector; organizaciones de la sociedad civil; equipos profesionales dependientes del municipio que orienten y opinen sobre el punto; equipos de profesionales que trabajen en el territorio; agrupaciones de ex-alumnos de la escuela o liceo que se interesan por aportar a esta tarea desde sus propias vivencias personales. La consolidación de esta modalidad colectiva de trabajo podrá tomar su tiempo y es esperable que así sea. Sin embargo, es importante hacer esfuerzos para que sea tal.

Si se observa la red de trabajo colaborativo construida hasta ahora, podría representarse de la siguiente manera, mirada desde la institución educativa:



Sobre el **tiempo y espacio dedicado al análisis de las prácticas pedagógicas**. Se trata de avanzar hacia un análisis en profundidad de las implicancias del fracaso escolar, así como de la vida institucional y su legislación de modo de reorientarla hacia el desarrollo de una comunidad educativa con énfasis en la aceptación de cada cual, como una persona con particularidades para ser, para hacer y aprender. En este contexto, será necesario redefinir prácticas pedagógicas que posibiliten el aprendizaje de todos quienes hacen parte de los distintos niveles de la escuela.

Un camino como el descrito hará posible avanzar desde la situación de un estudiante en soledad hasta multiplicar las redes apoyo preocupadas por su situación como reflejan las figuras anteriores. En este avance no sólo se beneficia cada estudiante que logra, con el apoyo de la comunidad educativa, permanecer en su establecimiento, sino que también la institución educativa en su conjunto que desarrolla competencias de aceptación y de inclusión, elementos esenciales de su misión en la sociedad.

6. A modo de conclusión

*El gran desafío para abordar el proceso de fracaso escolar y abandono de la escuela es **desarrollar competencias institucionales inclusivas**.* La problemática del abandono desde y de la escuela también angustia a las instituciones escolares. En ocasiones, las supera.

Una escuela o liceo aislado que funciona al margen de la sociedad, pierde validez como generadora de aprendizajes, ya que se sitúa como ajena a la realidad social; las demandas comunitarias no logran traspasar los muros de la escuela y, por tanto, no encuentran respuestas. En el otro extremo, hay instituciones educativas que –presionadas por la demanda de contextos sociales muy complejos– intentan responder por sí solas a las necesidades de sus alumnos y de la comunidad. En estos casos, las acciones asistenciales ocupan mucho tiempo y esfuerzo en detrimento de la calidad de las tareas pedagógicas²⁸.

En consecuencia, las instituciones educativas necesitan referentes que les permitan tomar distancia de sí mismas y observar, con mayor detención, este tipo de situaciones que hacen parte de la cotidianidad de su alumnado. “La problemática de los niños, adolescentes y jóvenes, especialmente la de aquellos que se encuentran en situación de pobreza, trasciende los marcos puramente escolares. La escuela por sí sola, tampoco puede abarcar la compleja realidad en la que están inmersos sus estudiantes, por lo tanto, se torna necesario desarrollar alternativas articuladas y asociaciones entre

28. Tapia, Ma. Nieves, “La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela”, Ed. Ciudad Nueva, Buenos Aires, 2000.

instituciones educativas y organismos gubernamentales y de la sociedad civil que contribuyan a fortalecer redes sociales, proporcionar marcos pedagógicos adecuados a la realidad de cada comunidad, que sustenten aprendizajes con sentido y posibiliten a los jóvenes la construcción de un proyecto de vida mejor”²⁹.

De este modo, a medida que la institución escolar avanza en la comprensión de las situaciones de exclusión que viven sus estudiantes y que comienza a movilizarse en la construcción de redes de apoyo, el círculo se va abriendo y la escuela o liceo ya no están solos frente a la complejidad de la tarea que deben asumir, sino que cuentan con diversos actores tanto al interior de la comunidad educativa (grupo de trabajo, sostenedores, padres y apoderados, estudiantes), como en el entorno local (organismos públicos nacionales, regionales y municipales; organizaciones comunitarias y territoriales, fundaciones, ONG, entre otras). Vale la pena revisar la ley y el rol de los Consejos Escolares en las escuelas que tienen por mandato velar por la no repitencia y cuidar que no ocurra el proceso de fracaso escolar³⁰.

29. Croce, A., *Escuela y Comunidad*, Programa Nacional Escuela y Comunidad, Ministerio de Educación, Argentina, 2000.

30. La Ley 19.979 de Jornada Escolar Completa Diurna crea los Consejos Escolares para todos los establecimientos subvencionados del país, como una instancia en la cual se reúnen y participan representantes de los distintos actores que componen la comunidad educativa, respondiendo a la necesidad de hacer de la educación una tarea de todos. Los Consejos tienen atribuciones de tipo consultivo, informativo, propositivo. En caso que el sostenedor lo determine puede tener, además, carácter resolutivo; el rol de los Consejos Escolares ha sido reforzado mediante leyes posteriores.

¿Es posible identificar señales institucionales que den cuenta del proceso de fracaso escolar?

Es posible **identificarlas**. Los estudios y la sistematización acumulada muestran que, en la medida que baja la presión de las expectativas que se tienen respecto de un alumno, se facilita el inicio y desarrollo de su fracaso escolar.

- **Si se piensa que el estudiante debe irse**, si se le sugiere que debiera abandonar la escuela o el liceo, si se le insinúa que ya se ha hecho todo por él o por ella o que su destino es irse a su casa a cumplir distintos roles, se está escribiendo en su biografía escolar una profecía autocumplida. Dicho de otra forma, hay situaciones cotidianas de la vida de la escuela que en el imaginario de quienes hacen parte de ella sólo tienen un desenlace: el fracaso escolar.
- Los **porcentajes de repitencia**, que al ser altos y sostenidos en el tiempo y asociados con determinados subsectores de aprendizaje, o con determinados niveles, constituyen una clara señal de alerta para quienes la viven no como medida pedagógica, sino que más bien disciplinaria.
- El **volumen de suspensiones** que se adoptan como una medida reiterativa y recurrente, aplicadas sin mayores resultados ni posterior análisis de parte de la institución ni del estudiante suspendido y de su grupo familiar cercano, es otra señal que anticipa el fracaso escolar.
- El **porcentaje de embarazos** es también una clara señal de probable fracaso escolar. De hecho, las cifras muestran que es la razón principal por la cual desertan del sistema escolar las mujeres. A partir del año 90, hubo una circular que sugería adoptar las medidas necesarias para asegurar el término del año escolar y la permanencia en el sistema. Hoy se dispone de una ley que obliga a preocuparse por esta población escolar, cuestiones ambas todavía insuficientes.
- La **situación laboral de niños, niñas o jóvenes que trabajan en empresas de subsistencia familiar o que son temporeros** y que son alumnos de la escuela o liceo, les hace vivir en un equilibrio precario que

puede dar origen a inasistencias, peores calificaciones, suspensiones y finalmente, a un abandono. Es importante considerar, sí, que quien pasa a ser parte de la estrategia de sobrevivencia familiar encuentra allí un lugar, un rol, un espacio para habitar más cercano que el ofrecido por la escuela. Su lealtad estará, en primer término, con esa sobrevivencia.

- **Los porcentajes de aprendizajes más “anunciados y esperados” y no logrados** constituyen el inicio del desánimo de quienes hacen parte de ese no logro: por ejemplo, quienes llegan a cuarto año básico sin leer adecuadamente. Un estudio de Mirtha Abraham y Sonia Lavín³¹, coincidía en relevar el logro de la lecto-escritura para la permanencia en la escuela, denominándola como **“destreza madre”**: *“...cuando alguien no adquirió la lectoescritura al final de tercero o cuarto año básico, peligra su continuidad en la escuela por la escasa comprensión de lo que sucede en clases y porque se generan serias dificultades para expresar lo propio...”*³²; quienes ingresan a sexto básico, sin manejar las cuatro operaciones comienzan a vivir la posibilidad de la repetición o del retiro, la pérdida del vínculo con la escuela.
- **Los momentos de quiebres o crisis institucionales** que afectan el clima de convivencia al interior de las escuelas y que, en definitiva, concentran las energías institucionales en las problemáticas de los grupos que se enfrentan al interior de la escuela o liceo, dejan de lado –por períodos de tiempo diversos– la percepción, interpretación, comprensión y prevención de procesos cruciales para la continuidad de la trayectoria escolar de su alumnado.

31. Ver también en “Saberes Pedagógicos...” texto incluido en esta publicación.

32. Abraham M. y Lavín. S., “Estudios y Asesoría Técnica a los Proyectos de Reinserción Educativa”, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2007.

BIBLIOGRAFÍA

- Assael, J. y Cerda, A.M. (2000). "Joven y alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares", LOM Ediciones, Santiago.
- Abraham, M. y Lavín, S. (2007). "Estudios y Asesoría Técnica a los Proyectos de Reinserción Educativa", Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2006). Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Bellei, C. y De Tomassi, L. (1999), editores, "La Deserción en la Educación Media", UNICEF, Santiago.
- Bellei, C. y Fiabane, F., editores, (2003). "12 años de escolaridad obligatoria", PIIE, UNICEF, LOM, Santiago.
- Bourdieu, P. "La Miseria del Mundo" (2000). Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Capllonch, M., Javrh, P. y Vrečer, N. (2010). "Impacto de la exclusión educativa en ámbitos sociales", Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010, Proyecto de Investigación Comunidad Económica Europea.
- Corea, C. y Lewkowiz, I. (2007). Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas; familias perplejas, Paidós Educador, Buenos Aires.
- Cordié, A. (2000). Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires
- Croce, A. (2001). "Escuela y Comunidad", Programa Nacional Escuela y Comunidad, Ministerio de Educación de Argentina, Buenos Aires.
- Croce, A. (2001). "Desde la esquina: aprendiendo junto a los adolescentes con menos oportunidades", Fundación SES-Ediciones Ciccus, Buenos Aires.
- Cyrulnik, B. (2008). Del gesto a la palabra. La etología de la comunicación en los seres vivos, Ed. Gedisa, Barcelona.

- Díaz, G. y Hillert, R. (1998). "El Tren de los Adolescentes", Editorial Lumen/Humanitas, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). "Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones", Paidós, Tramas Sociales, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. y Birgín, A., compiladoras, (2007). ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia, FLACSO/Manantial, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (2007). Maestros Errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie, Paidós, Tramas Sociales, Buenos Aires.
- Eroles, D. y Richards, C. (2007). Vida de desertores, Coordinación de Reinserción Educativa, División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Eroles, D. y Richards, C. (2009). Apuntes sobre fracaso escolar. Ministerio de Educación, Coordinación de Reinserción Educativa, División de Educación General, digital informativo para las escuelas y liceos.
- Eroles, D. y Richards, C. (2015). "Pedagogía para quien ya no está en la escuela: un desafío pendiente" en "Nuevas Formas de Relación en la escuela: reflexionar y transformar", Editorial Universidad Santo Tomás, Santiago.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). "La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares", Editorial Morata, Madrid.
- Goodson, I.F. (2003). "Estudio del currículo. Casos y métodos", Amorrortu, Buenos Aires.
- González, S. et al. (2001). "El Currículo oculto en la escuela. La pobreza condiciona, pero no determina", Editorial Lumen Humanitas, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2004). Sociología del Delito Amateur, Paidós, Tramas Sociales, Buenos Aires.
- Marshall, G. y Correa, L. (2000). "Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos: un estudio caso-control" Santiago.

- Martínez, M. (2006). "Imaginario Social en Jóvenes Desertores y en Riesgo de Deserción", tesis de magíster, digital, Punta Arenas.
- Ministerio de Educación, MECE Media, Archivador de Gestión Directiva (2000). "La Retención Escolar, un desafío para las instituciones Educativas", Apuntes para la Reflexión, Santiago.
- Ministerio de Educación (2009). "Informe de Ejecución Anual de Proyectos de Prevención de la Deserción" en CEIA, 2009.
- Ministerio de Educación, División de Educación General, "Orientaciones Técnicas para la ejecución de proyectos, años 2007/2008/2009". Coordinación 12 años de Escolaridad.
- Ministerio de Educación (2010). Informe Anual 2009 de la Coordinación 12 años de Escolaridad, digital, Santiago.
- Ministerio de Planificación, División Social, Encuesta de Caracterización Socio Económica Nacional, CASEN, años 2000 , 2003, 2006, Santiago.
- Morales, P., Valencia, M., Insunza, M., Pollarolo, F. y Valverde, F. (2003). "Diagnóstico para la Formulación de un Programa de Prevención del Consumo de Drogas, dirigido a Adolescentes Desertores del Sistema Escolar", CONACE- ACHNU, Santiago.
- Munist, M. y otros (1998). "Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes", Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud; Fundación W.K. Kellogg y Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).
- Nirenberg, O. (2006). Participación de Adolescentes en Proyectos Sociales. Aportes conceptuales y pautas para su evaluación, Paidós, Tramas Sociales, Buenos Aires.
- Pava, M. "La Deserción Escolar un problema de gran impacto social", <http://www.geocities.ws/cogestores/material/desercion.pdf>
- Pollarolo, F. (2015). "Creando Vínculos en el Territorio", Unidad Vecinal N°35. Población José María Caro. Lo Espejo, Fundación San Carlos de Maipo, 2014-2015, digital.

- Raczynski, D. (2001). "Entrevistas a Desertores Escolares", Asesorías para el Desarrollo, Ministerio de Educación, Programa Liceo para Todos, Santiago.
- Raczynski, D. (2002). "Monografía sobre Planes de Acción de los Liceos para Todos", Asesorías para el Desarrollo, Ministerio de Educación, Programa Liceo para Todos, Santiago.
- Richards, C., (1992). "Entre el Corazón y la Razón", Programa UNICEF/ Hogar de Cristo, Atención de niños y niñas en circuito callejero, UNICEF, Santiago.
- Richards, C. (1992). "Una Mirada a los niños que están en la Calle", en Revista de Educación nº203, Ministerio de Educación, Santiago.
- Richards, C. (1993). "Sistematización de los Tres años de Trabajo del Programa Alternativas de Atención para Niños de y en la Calle", Hogar de Cristo, UNICEF, mimeo, Santiago.
- Richards, C. (1996). "La Calle ¿una atracción o el único camino posible?", Hogar de Cristo, UNICEF, Santiago.
- Richards, C. (2005). "¿Estaba puro perdiendo el tiempo en el colegio?", Apuntes sobre deserción escolar, MINEDUC- CONACE, Santiago.
- Richards, C. (2009). "¿Por qué creo que me fui de la escuela?" en "Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina", UNESCO, Red Innovemos, OEI. Santiago.
- Richards, C. (2011). "La Historia la hemos escrito entre tod@s": 21 entrevistas a profesionales que trabajaron en los proyectos de reinserción educativa en el período 2007/2009, RED Innovemos UNESCO, disponible en digital.
- Schlemenson, S., compiladora, (1999). "Leer y escribir en contextos sociales complejos". Aproximaciones clínicas, Paidós,Tramas Sociales, Buenos Aires.
- SKOPUS Ltda. (2002). "La representación social del consumo de drogas en la población de menores pertenecientes a SENAME", Santiago.

- Tapia, M. N. (2000). "La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela", Ed. Ciudad Nueva, Buenos Aires.
- Tizio, H., coordinadora (2003). "Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis", Biblioteca de Educación, Pedagogía Social y Trabajo Social, Ed. Gedisa, Barcelona.
- Trilla, J. (1992). "El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación", Paidós, Papeles de Pedagogía, Barcelona.
- Unesco (1996). "La Repetición Escolar en la Enseñanza Primaria. Una Perspectiva Global", Paris.
- Unesco (2009). "Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad", Santiago.
- Woods, P. (1997). "Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje", Temas de Educación, Paidós, Barcelona.

II. Saberes pedagógicos aprendidos desde los proyectos de reinserción educativa

Cecilia Richards Torres

Introducción

El texto que sigue está elaborado sobre la base de la experiencia acumulada por los equipos profesionales responsables de la ejecución de los Proyectos de Reinserción Educativa del Ministerio de Educación en el trienio 2007/2009³³. Sobre ese proceso se han hecho varias publicaciones³⁴, pero el texto siguiente tiene por objeto aportar los saberes pedagógicos aprendidos desde la experiencia de los procesos de reinserción educativa y, en esa medida, contribuir a los esfuerzos que el mismo Ministerio realiza en torno

.....
33. En el período 2006-2009, participé en el seguimiento y asesoría de las experiencias de reinserción educativa, vínculo que me permite escribir este texto a partir de la autenticidad de la información.

34. En el año 2009, UNESCO publicó "Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad" y el capítulo "Por qué creo que me fui de la escuela" refiere al testimonio de estudiantes de los proyectos de reinserción 2009. El año 2011, la Red Innovemos de UNESCO auspicia la sistematización "La Historia la hemos escrito entre tod@s" basada en 21 entrevistas a profesionales que trabajaron en los proyectos en el período 2007/2009, ambos textos de mi autoría. En el 2015, se publicó en "Nuevas Formas de Relación en la escuela: reflexionar y transformar", de la Universidad Santo Tomás, el artículo "Pedagogía para quien ya no está en la escuela: un desafío pendiente", de Daniela Eroles y Cecilia Richards, profesionales responsables de la línea Reinserción Educativa del Ministerio de Educación en el período 2006/ marzo 2010.

a la creación de la modalidad de Escuelas de Reingreso o Escuelas de Segunda Oportunidad³⁵ como parte de la política pública orientada a quienes no asisten al sistema formal.

“Tengo 13 años y aprobé sólo hasta el quinto básico... me gusta pelear... en cualquier lado... Si no hay razón, invento peleas con mis compañeros... Casi no me acuerdo de todos los colegios de los que me han echado. ¿Por qué hago tanto desorden...? No sé... en el colegio hay cualquier gente que uno no conoce y hay que hacerse respetar... Hay que marcar territorio no más...”.

*“Tengo 14 años, abandoné el colegio el año pasado cuando estaba en sexto. Tenía problemas con mis compañeras... una me amenazaba y me quería pegar donde me pillara. Para no tener problemas, me cambiaron y me salí”.*³⁶

Ambos estudiantes –niño y niña, respectivamente– viven un rezago escolar importante, tuvieron conflictos no resueltos que interrumpieron su permanencia en la escuela y vivieron, esencialmente, en soledad sus dificultades. Sus trayectorias educativas reales hicieron parte del trabajo educativo de los Proyectos de Reinserción.

35. A partir de la experiencia pedagógica acumulada por las instituciones y profesionales responsables de los Proyectos de Reinserción Educativa, corresponde, en el contexto de las políticas públicas, diseñar las denominadas Escuelas de Reingreso o de Segunda Oportunidad. A la fecha, fueron propuestas desde la División de Educación General/ MINEDUC, en conjunto con la renovación curricular de educación de adultos y jóvenes al Consejo Nacional de Educación.

36. En UNESCO (2009), “Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad”, págs. 60 y 78.

Antecedentes

El Fondo de Proyectos de Reinserción Educativa fue creado a propósito de la Ley de 12 Años de Escolaridad Obligatoria –promulgada en mayo / 2003– al alero del Ministerio de Educación / Secretaría Técnica de los 12 Años de Escolaridad³⁷. Su objetivo es financiar, vía concurso público y anual, a instituciones que propusieran procesos de reinserción educativa para la población abandonada por el sistema escolar formal. Ha tenido diversas etapas en sus doce años de existencia:

- Entre los años 2004 y 2006 se orientó en torno de la re-escolarización, proceso que implicaba el reingreso del/la estudiante a la escuela, al sistema formal.
- Entre 2006 y 2009, el Fondo se reorienta hacia la reinserción definida como la creación de condiciones para la continuidad de la trayectoria educativa, dentro o fuera de la educación formal, a través de un proceso centrado en la reparación de la condición de aprendiz.
- El año 2010 es un año en que solo se ejecutan proyectos de retención en las regiones afectadas por el terremoto del 27/F³⁸. Solo se ejecuta un bajo porcentaje del presupuesto anual inicialmente considerado.
- Entre 2011 y 2013, el Fondo es parte de las acciones de “normalización” del Mineduc; ¿se quiso normalizar a quien –anormalmente– estaba fuera de la escuela? Se destina un porcentaje importante del presupuesto al trabajo de retención en las escuelas.³⁹

37. Dicha Secretaría Técnica ejecutó dos líneas de trabajo: reinserción educativa y apoyo al transporte escolar rural, iniciativa esta última que existe, pero de responsabilidad de la División de Planificación MINEDUC.

38. Denominación dada en Chile al violento y destructivo sismo que afectó a la zona centro sur del país, el 27 de febrero de 2010.

39. Cabe señalar que el Ministerio de Educación dispone, en paralelo, de otros fondos destinados a que los establecimientos educacionales realicen acciones pro- retención.

- En el período 2014/2016, se retoma su orientación hacia la reinserción educativa y su presupuesto global disminuye.⁴⁰

Es necesario señalar que el número de estudiantes atendidos por los Proyectos dista mucho del total de la población chilena que no asiste a la escuela. Constituyen una iniciativa necesaria de incorporar a la política educativa chilena –¿cómo modalidad?– con proyecciones y financiamiento adecuado. Eso no ocurrió hasta ahora, salvo la propuesta curricular realizada recientemente por el MINEDUC según consta en la nota 75.

La Encuesta CASEN 2006 reportó que no asistían a la escuela 118.734 personas entre 6 y 17 años; la División de Planificación del MINEDUC informó que, sumando el retiro de enseñanza básica y media en el mismo año, hay 80.502 estudiantes en esta situación. Los proyectos “cohorte 2007” atendieron sólo a 1.390 estudiantes.

Siendo el año 2011, un tiempo incierto respecto de la continuidad de los proyectos de reinserción y con el auspicio de la Red Innovemos de UNESCO, se decidió entrevistar a 21 profesionales que habían trabajado en este tema, tarea que me fue encomendada. Sus opiniones y convicciones⁴¹ se organizan en el siguiente texto que es un aporte para acciones futuras en torno a procesos reparatorios de reinserción y/o reingreso.

40. Las Bases Administrativas y Técnicas de los concursos del Fondo de Proyectos de Reinserción dan cuenta de estos énfasis. A partir del año 2017, no se destinarán fondos a proyectos de retención escolar.

41. Al final de este texto, se incluye la nómina de profesionales y la referencia a la institución en que se desempeñaron.

La reinserción educativa: una preocupación comunitaria

Los Proyectos de Reinserción Educativa hacen parte del desarrollo de distintas iniciativas orientadas a atender –desde lo educativo y lo social– a quienes habían abandonado la escuela. Por ejemplo, los Clubes Juveniles, nacidos al alero del MOANI⁴² a lo largo de las diócesis de la Iglesia Católica en Chile en los que participaron niños, niñas y jóvenes que se iniciaban en el consumo de drogas y/o que habían abandonado la escuela, deciden conformar equipos de trabajo multidisciplinarios con el objetivo de abordar esas y otras problemáticas; o bien, instancias originadas en territorios locales de responsabilidad de las organizaciones sociales y/o del gobierno local; creación –hoy día inexistente– de un Sistema Local de Protección de la Infancia en el que participaban instancias diversas y complementarias; generación de Talleres de Apoyo Escolar en la escuelas que, a poco andar, comienzan a mediar en los conflictos entre escuelas y estudiantes abordando los episodios de suspensiones y expulsiones, entre otros. Los diagnósticos comunitarios realizados por estas y otras instancias mostraban una constante: la presencia de población que no asistía al sistema formal de educación y que demandaba una preocupación especial; por ello es que se avanzó hacia el diseño de acciones de reinserción, de reparación para quienes abandonaban la escuela más definitivamente.

Se tornó indispensable diseñar procesos reparatorios que posibilitaran la continuidad de la trayectoria educativa de estas poblaciones. Se constituyeron equipos multidisciplinarios, se desarrollaron diversas estrategias de trabajo, se generaron aprendizajes en el ámbito pedagógico y se crearon redes de trabajo en los territorios, características que todavía animan la práctica profesional de quienes ejecutan proyectos similares. Lo que sí se hace más frágil en el tiempo –en concordancia con otros fenómenos sociales vividos en el país– es la participación y la inserción comunitarias de estas iniciativas.

42. Movimiento Apostólico de Adolescentes y Niños, fundado el año 1955 por la Iglesia Católica de Chile.

En síntesis, la preocupación se origina en la acción de instituciones comunitarias y de la sociedad civil, así como de los municipios que comprueban en terreno las necesidades educativas y sociales de quienes no asisten a la escuela⁴³. Se generan, por tanto, espacios educativos distintos cuyas particularidades se describen a continuación.

El abandono: doloroso para estudiantes y poco visible por la escuela

¿La decisión de abandonar la escuela es repentina? No lo es. Se prepara en el tiempo, luego de que el estudiante vive diversas experiencias escolares caracterizadas por la frustración: repite varias veces, aumenta su rezago, vive episodios preocupantes en la vida cotidiana de la escuela que no son procesados por esta desde la inminencia del abandono⁴⁴. El proceso que vive quien deja de asistir a la escuela es doloroso, sinuoso y complicado tanto para esa persona, como para su entorno cercano y lejano, incluyendo la escuela: "quienes no están asistiendo a la escuela, se invisibilizan", reiteraron los profesionales entrevistados, no se percibe una preocupación explícita por ellos.

Se trata de una decisión que se adopta en soledad: no están disponibles, con frecuencia espacios de conversación en el contexto de un grupo familiar orientado hacia la sobrevivencia; en la escuela no dispusieron de "mejores

43. Cuando las iniciativas hacían parte de la preocupación del municipio correspondiente ¿habría sido posible prevenir la exclusión desde las mismas escuelas de la comuna? La respuesta de los entrevistados dio cuenta de la segregación que viven quienes no asisten a la escuela de parte de su propio territorio de origen. La comunidad escolar presionaba para que no fueran readmitidos como estudiantes regulares; y si además tenían relación con un programa SENAME, se hacía más difícil plantear esa inclusión. La tendencia a la exclusión sigue vigente hoy en el sistema educativo.

44. La investigación disponible apunta a episodios de repetencia, de suspensiones, de embarazos, de trabajo temporal o no, de aprendizajes no logrados como no leer en 4º básico y a crisis institucionales que contienen una fuerte carga de exclusión para quien es estudiante y que no son percibidos como tales por la escuela.

explicaciones” para abordar más adecuadamente las dificultades al interior de la misma; se hubiera necesitado “una mayor escucha” para plantear la decisión de alejarse del espacio escolar. Un número importante de estudiantes que se incorporaban a los proyectos, habían asumido, además, responsabilidades relativas al cuidado de sus hermanos y hermanas o bien un rol en la estrategia de sobrevivencia familiar situación que les otorgaba legitimidad y reconocimiento, cuestiones que la escuela no les entregaba⁴⁵.

“La deserción es un proceso de alejamiento y de abandono paulatino y definitivo de un espacio cotidiano –la escuela– que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal del estudiante. De manera progresiva, la persona abandona la escuela, el grupo familiar, el barrio para finalmente ingresar a circuitos de exclusión más dolorosos en lo personal y en lo social que la pueden llevar a compromisos diversos con la legislación vigente”⁴⁶.

La violencia vivida como un modo de estar con otros⁴⁷

Quienes se incorporaban al proceso de reinserción habían afrontado –y afrontan– una relación basada en el maltrato, en la violencia que se había constituido en su modo de relacionarse con el resto⁴⁸. Los equipos responsables de la ejecución de los Proyectos de Reinserción debían abordar cuestiones como las siguientes: ¿cómo transformar esa forma de relación basada en la violencia? ¿Cuán normalizado estaba –y está– el maltrato entre y para parte de la población infantil y juvenil? Desde los equipos de

45. Sistematización de Entrevistas, digital, Red Innovemos UNESCO, 2011.

46. Richards, Cecilia: “Estrategias para abordar el Fracaso Escolar”, digital MINEDUC, 2009.

47. Los recuerdos de la escuela, según los testimonios de los jóvenes que viven la interrupción de su trayectoria escolar, aluden “... persistentemente a la pelea, al conflicto, a la dimensión más social de la escuela que a su implicancia pedagógica” (UNESCO, 2009: 60 y ss.).

48. Op.cit. UNESCO. Sistematización de Entrevistas, digital, Red Innovemos UNESCO, 2011: 75.

trabajo, era –y es– indispensable abordar la violencia vivida como un modo de relacionarse entre las personas, en tanto dificulta permanecer en un grupo, escuchar a los otros, tener cierta tolerancia con otras opiniones, permanecer y participar en un espacio compartido, sea de educación formal o informal. La autopercepción de los estudiantes de este tipo de relación basada en la violencia era escasa. La violencia vivida como trato habitual y cotidiano es identificada de esa forma más bien por un observador –los adultos– que por quienes la practican⁴⁹. Se trataba de buscar y encontrar distintas alternativas de trabajo para abordar esta aparente normalización de las lógicas del maltrato: círculos de conversación al inicio de la jornada para alivianar el peso y la preocupación de cada cual; trabajo pedagógico por períodos de tiempo breves, con el fin de obtener logros y confirmar la validez de ser aprendiz; frecuentes salidas a espacios físicos más amplios para recuperar la energía y algo de calma; juegos y talleres diversos que proponen y logran participación; parsimonia para lograr mutuas confianzas.

“La convivencia inicial al interior de los grupos era de gran complejidad” expresaron los entrevistados. Conservaba plena vigencia el maltrato en las relaciones interpersonales, se observaba una frágil presencia de normas en el accionar de los estudiantes; el período en que cada cual había vivido alejado del espacio escolar había hecho estragos. Tiempo, logros visibles, reglas de convivencia concordadas apoyaban, también, el momento inicial que se comenta.

49. Duschatzky, S., Corea C. (2002). “Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones”: 26.

¿Replicar los códigos de la escuela formal para recuperar las formas de habitarla?

La pregunta señalada era una discusión importante al interior de los equipos profesionales responsables de los proyectos. Se optó inicialmente por construir un espacio distinto al de la escuela habitual. Al poco andar, percibieron que el rechazo más fuerte de parte de los estudiantes era al tipo de convivencia de la escuela tradicional, a las lógicas de relación que operaban allí, a la forma de plantearles su aprendizaje como pasivo y silencioso; las interrogantes que se planteaban en la sala de clases, se respondían con un “cállate”⁵⁰. Era necesario superar la “educación bancaria” con las transformaciones que ello implica y avanzar hacia la consolidación de un espacio pertinente a las necesidades educativas de los participantes reales.

Esta tensión/ discusión sigue hoy vigente al interior de los equipos profesionales responsables de los procesos de reinserción educativa: ¿se opta por una mera escolarización cuya culminación era –y es– el denominado “examen libre” que otorga certificación, o bien se aborda el proceso desde el desarrollo humano integral? El objetivo era escolarizar a quienes se interesaban por asistir a estos espacios educativos o bien, proponerles alternativas de desarrollo humano? La escuela, hoy, tiene las mismas disyuntivas no resueltas: vive lo que se denomina una “época de turbulencia” caracterizada por el ingreso de poblaciones distintas y nuevas que antes no asistían a ella, instancia que amerita que se piensen y diseñen procesos educativos más pertinentes, pero que han demorado en desarrollarse⁵¹. Si se reflexiona respecto del devenir instituido e instituyente del sistema educativo, aparecen preguntas como: ¿las formas escolares disponibles, son suficientes para

.....

50. “En el colegio no te explicaban, anotaban en la pizarra no más... Dejaban como 5 minutos y después borraban”. “... me da rabia, porque en los colegios te paras a preguntar algo y el profe cree que te paras a molestar, da rabia...”. Op.cit. UNESCO, 2009: 74 y ss.

51. Duschatzky, S.; Birgin, A., compiladoras (2007). ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.

generar la inclusión? ¿qué condiciones –instituidas y/o instituyentes– son la base para el reconocimiento de las trayectorias educativas reales? Cuando se incorpora el saber pedagógico al abordaje de estas situaciones ¿se utiliza el saber pedagógico instituido o instituyente?⁵²

¿Las escuelas estaban –están– ensimismadas?

¿Funcionan las escuelas como un sistema cerrado? A la sazón, no estaban disponibles protocolos que normaran tanto la expulsión como la reincorporación de estudiantes a sus escuelas y/o al sistema de educación formal⁵³. Las gestiones que se hacían en el período para revertir procesos de expulsión ante las autoridades comunales y regionales de educación, eran “amistosas” y su resultado final era incierto. La llamada Ley de Inclusión (2015) está generando algunas condiciones que impiden la separación abrupta de los estudiantes de su escuela. La información que se recopile desde allí podrá aportar futuramente a estos mismos procesos de reparación.

En este punto, los profesionales entrevistados insistieron en que la escuela no está perdida como espacio: “la escuela está así, pero no es así”; la escuela tiene que ser pensada y construida de otra forma, “recuperando el sentido de lo educativo desde la humanización”. Si educar supone humanizar, la escuela debiera caminar por otros senderos.

52. Habría mucho que comentar respecto de instituido/instituyente, pero en síntesis y en el contexto del proceso de fracaso escolar, se observa que la legislación instituida en las escuelas es la que se orienta más cercanamente a crear ciertas condiciones para que las señales de fracaso escolar se concreten. Por ello es que sería más que pertinente explorar el ámbito de lo instituyente –en las escuelas y liceos– de modo que se originen miradas, enfoques y alternativas innovadoras que enfrenten y detengan el abandono. Es un ejercicio pendiente desde la gestión de los espacios escolares, al menos.

53. A la sazón, no existía a Ley de Inclusión y sus normativas que podrían morigerar, paulatinamente, estas leyes institucionales que tienen el carácter de la exclusión.

La experiencia escolar previa no había sido gratificante

Al inicio del trabajo educativo de reinserción, se destinaban esfuerzos para desanudar la experiencia previa de los estudiantes: no había sido gratificante; habían juntado, a partir de allí, rabia y dolor. Se hacía necesario sacar a relucir esa rabia, expresarla, reconocerla, nombrarla, para abordarla.

La información disponible desde los Proyectos de Reinserción Educativa, cohorte 2009, indica que, de un total de 651 estudiantes, 197 (29%) expresó que su abandono de la escuela formal se debió a problemas de conducta, y un 20%, a la mala relación con los profesores; es decir, un 49% le atribuyó el abandono a cuestiones propias de la vida de la escuela. Además se mencionó la situación familiar (27%); maternidad/paternidad (3%), trabajo (2%) y a otras razones (18%)⁵⁴. El abandono de la escuela es multicausal.

El reporte de cuatro Encuestas CASEN, a lo largo de 8 años (ver tabla siguiente), sobre no asistencia a la escuela, señala que que las razones propias de la experiencia educativa ha ido en aumento, siendo la de mayor importancia, que afecta a un tercio de los casos.

Tabla 4

Razones de no asistencia según variables CASEN	Porcentaje			
	2003	2006	2009	2011
Razones económicas	29,0	25,2	22,3	21,1
Razones propias de la experiencia educativa	28,3	31,8	31,8	32,1
Embarazo, maternidad/paternidad	14,8	12,3	15,0	12,2
Otras razones de no asistencia	17,9	20,9	20,5	13,3
Variable CASEN "Otra razón"	10,0	9,8	10,5	21,3

Fuente: Elaboración UNICEF a partir de datos CASEN

54. Fuente: "Informe Anual de la Coordinación 12 Años de Escolaridad año 2009", digital de circulación interna, enero 2010.

¿En qué porcentaje habían asistido a la escuela?

Casi la totalidad de los estudiantes participantes en los proyectos había asistido a la escuela en algún momento. De los 1.055 participantes en el año 2007, sólo el 0.3% no tenía escolaridad; para el 2008, el porcentaje fue de 1.3%, de un total de 941, y en el año 2009, el porcentaje alcanzó el 0.9%⁵⁵. Es más: los porcentajes de aprobación del 6° año básico en el mismo período fueron de 34%, 29% y 26.3%, respectivamente⁵⁶. La información reporta, además, que el tramo de 5° a 8° básico, era la escolaridad inicial de un 60% de estudiantes que participaron en los proyectos en el período 2007-2009.

Respecto del rezago educativo, es decir la brecha respecto de la edad esperada para cada curso del sistema escolar, la información es que, en el año 2007, un 21,6% se encontraba con dos años de rezago educativo; en el año 2008, un 18%, y en 2009, el 24.7%. Con tres y más años de rezago en el mismo período, se reportan 61.4%, 70% y 68.7%, respectivamente, para los años señalados⁵⁷. Es decir, estos niños y niñas habían asistido a la escuela pero de modo irregular. El abandono de la escuela ocurrió mayoritariamente, entre sexto y octavo básico, pero esa escolaridad no marcaba la diferencia en términos de disponibilidad de aprendizajes.

Sobre ese punto, la información disponible (2009), respecto de competencias logradas en las áreas de lectura, escritura y matemática, es la que sigue. En lectura, el 73% de los estudiantes no alcanzaba el desarrollo esperado de acuerdo al último curso aprobado; quienes habían aprobado entre 5° básico y 2° medio, en un 23% no leían o mostraban baja calidad en el desarrollo de la competencia; en síntesis, el 19%, no había logrado desarrollar el nivel de lectura comprensiva.

.....
55. Fuente: "Informe Anual de la Coordinación 12 Años de Escolaridad año 2009", digital de circulación interna, enero, 2010.

56. Fuente: "Informe Anual de la Coordinación 12 Años de Escolaridad año 2009", digital de circulación interna, enero, 2010.

57. Fuente: "Informe Anual de la Coordinación 12 Años de Escolaridad año 2009", digital de circulación interna, enero 2010.

En escritura, el 66% no había desarrollado la competencia según el último curso aprobado; quienes habían aprobado entre 5° básico y 2° medio, en un 25% no escribían o lo hacían de manera incipiente, y solo el 29% lograba mostrar una escritura autónoma y fluida.

En matemática, el 58% no había logrado el dominio de las operaciones matemáticas según el último curso aprobado; el 23%, solo sumaba y restaba, habiendo cursado entre el cuarto básico y primero medio, y solo el 28% dominaba la ejecución de las cuatro operaciones.

A los datos anteriores, se suma el rezago, parte constitutiva de las trayectorias educativas de los participantes en los proyectos⁵⁸.

¿Analfabetos funcionales?

Quien vive un rezago educativo de tres o más años es, en términos de competencias de lectoescritura, un **analfabeto funcional**; a su vez, dispone del cálculo mental que se desarrolla en torno a las estrategias de sobrevivencia, pero no del manejo más abstracto de las cuatro operaciones. Era el escenario una vez ocurrido el alejamiento desde la escuela.

La no adquisición de la lecto-escritura es predictora de la deserción escolar. Así lo demostraba la investigación cualitativa de la referencia cuando señala que⁵⁹: "...existen hitos en la incubación y desarrollo de la deserción escolar, entre los que se destaca con especial fuerza, el momento en que cada cual adquiere la lecto-escritura". Este no logro, aporta a la existencia de menores grados de adaptación en la escuela que finalmente culminan en el

.....

58. La información disponible del año 2009 reporta, por ejemplo, que participaban estudiantes con 12 años, con 2° básico aprobado y 7 años de rezago; o estudiantes de 14 años, con 4° básico aprobado y entre 6 a 9 años de rezago; o bien, estudiantes con 17 años, con 6° básico aprobado y hasta 9 años de rezago.

59. Martínez, Mónica, "Imaginario Social en Jóvenes Desertores y en Riesgo de Deserción", tesis de magister, digital, Punta Arenas, 2006.

abandono de la misma. En paralelo, un estudio de Abraham y Lavín (2007), coincidía en relevar el logro de la lecto-escritura para la permanencia en la escuela, denominándola como "destreza madre": "...cuando alguien no adquirió la lectoescritura al final de tercero o cuarto año básico, peligra su continuidad en la escuela por la escasa comprensión de lo que sucede en clases y porque se generan serias dificultades para expresar lo propio..."⁶⁰.

Yo era el flojo...

Un porcentaje importante de estudiantes que vivía su proceso de reinserción, asumía la responsabilidad de su propia exclusión: "yo era el desordenado", "yo no aprendía", "yo era el flojo". La recuperación de la condición de aprendiz debía despejar esta auto descalificación; desde allí era necesario generar condiciones para un encuentro y posterior reconocimiento de las propias capacidades, o bien se confirmaría la exclusión como una instancia que casi nubla el sentido que tiene la escuela para poblaciones que, habiendo tenido una frágil trayectoria educativa previa, declaran "no estar entendiendo", llegando, incluso, a responsabilizarse de esa situación⁶¹.

Una de las características de quienes se han ido de la escuela es su frágil vinculación con ella debido a su itinerancia escolar: se han cambiado de escuelas, han repetido, han sido suspendidos, finalmente expulsados⁶²; en un porcentaje importante asistieron a escuelas especiales sin necesitarlo debido a diagnósticos equivocados. Esa itinerancia generó, sin duda, inseguridad e inestabilidad en relación con los espacios escolares formales y muy especialmente, con las propias potencialidades como aprendiz. Los proyectos se propusieron crear espacios educativos que posibilitaran

60. Abraham M. y Lavín. S., "Estudios y Asesoría Técnica a los Proyectos de Reinserción Educativa", Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2007.

61. Kessler, Gustavo, "Sociología del Delito Amateur", Paidós, Tramas Sociales, Buenos Aires, 2004; 193.

62. Quienes abandonan la escuela se perciben como "difíciles y distintos"... "Pasé a cuarto y me echaron otra vez. Me echaron de tres colegios...", UNESCO, 2009, op.cit.

generar condiciones de participación estables, y así poder ofrecer un proceso reparatorio con perspectivas de desarrollo personal, social y educativo⁶³. Los estudiantes que habían pasado mal en la escuela, no tenían certeza de permanecer en estos espacios distintos; el 57,4% de los estudiantes incorporados en los Proyectos de Reinserción, año 2007, no continuó su proceso de reinserción; en el año 2008, un 41% de un total de 941, abandonan los Proyectos; y en el año 2009, el 27,6% de un total de 1.206 estudiantes⁶⁴.

Cada estudiante, un mundo

La densidad del trabajo educativo diseñado por los profesionales de los proyectos a fin de abordar el proceso de reinserción era –y es– directamente proporcional a la profundidad del abandono y, por tanto, de las necesidades personales, educativas y sociales reales de sus estudiantes. Así lo remarcaron los profesionales entrevistados.

Desde el inicio, los proyectos se esforzaban por incorporar en sus acciones educativas el conocimiento cabal de sus estudiantes. El trabajo de reparación propuesto desde la reinserción, destinaba un tiempo prudencial al conocimiento mutuo. Ese era el punto de partida; no eran suficientes los diagnósticos. Se insistía con los equipos ejecutores en que dosificaran el uso de los diagnósticos (recomendación válida antes y ahora). La información de los diagnósticos –muchos de ellos elaborados para poblaciones de otros países y no debidamente validados en el país– dificultaba “ver de verdad” a cada estudiante y sus posibilidades. La recomendación era innovar y realizar diagnósticos que destacaran las posibilidades en vez de las imposibilidades. Algunos equipos avanzaron más en esta línea; otros sobre-diagnosticaban. Debiera destinarse tiempo de reflexión a esta cuestión, evitando posicionarse como equipos de trabajo de lo imposible, de lo que no está disponible.

63. La duración anual de los proyectos juega en contra de esta orientación.

64. Fuente: “Informe Anual 2009 de la Coordinación 12 años de Escolaridad”, digital, enero, 2010.

Los profesionales entrevistados insistieron en que la reinserción colocaba a la persona en el centro del trabajo reparatorio, y por tanto, sus necesidades personales y educativas eran su principal preocupación; se hizo el esfuerzo por no perder de vista al sujeto, sus particularidades y desarrollar colectivamente competencias profesionales para atender esa diversidad diseñando un proceso de inclusión pertinente. Era un trabajo complicado, desafiante, con altos y bajos, con idas y vueltas, pero fue el objetivo –con diversos énfasis– de todos los equipos de trabajo.

La convicción que los movía era que los estudiantes de los proyectos son sujetos con su propia historia; han crecido en medio de dinámicas familiares marcadas por la violencia y la precariedad; han desarrollado autonomía en lo relativo a la subsistencia, pero viven una tremenda inseguridad afectiva; con dificultades para reconocer y expresar emociones, han incorporado el fracaso en el ámbito escolar a su bagaje personal. Este conocimiento genuino de la historia previa –personal, educativa, social– de cada cual, implicaba pensar de otro modo no sólo el vínculo, sino que también los contenidos, las estrategias, los modos de evaluar, marcando la diferencia con la “escuela tradicional” que uniformiza, que no distingue, que hace perder de vista la singularidad de cada cual.

¿Por qué retomar la trayectoria educativa?

¿Qué motivaba a los estudiantes a retomar su trayectoria educativa? La respuesta de los profesionales entrevistados fue casi unánime: “necesitaban validarse” ante sí mismos, ante su grupo familiar, en su barrio⁶⁵. Los reportes sobre las historias de vida de los estudiantes señalaban que habían vivido muy fuertemente la exclusión desde los espacios cotidianos, incluyendo el de la escuela, dificultándoles avanzar en muchos aspectos; esta era una ocasión para lograr avanzar hacia algo distinto⁶⁶.

65. “Me gustaría ser alguien en la vida”, UNESCO, 2009, op.cit.

66. ...“nada me resulta, no sé por qué...” UNESCO, 2009, op.cit.

De allí que la tarea pedagógica que significaba reparar la condición de aprendiz de cada cual implicaba resarcir, paralelamente, la confianza en sí mismos, en otros, ¿en los educadores de cada proyecto? y abordar la frustración, la rabia y el dolor producido a partir de la experiencia de abandono de la escuela⁶⁷. El diseño de los espacios educativos que promovía la reinserción tenía como objetivo "hacerlos sentir que eran estudiantes", "hacerlos parte" de ese espacio, a partir de la consideración de las trayectorias reales de sus participantes.

¿Certeza sobre el futuro?

Quienes participaban en estos proyectos, expresaban una percepción distinta respecto del paso del tiempo, era difícil proponerles "avizar el futuro", porque vivían al día; muchos evidenciaban que no tenían certeza de seguir vivos considerando el riesgo de algunas de sus actividades sancionadas por la ley, sus períodos de vida privados de libertad; su participación en pandillas barriales, entre otras. Era una condición a tener en cuenta en el diseño de los equipos. Se hacía difícil proyectarse⁶⁸.

"Vivo con mi abuela... ella no opina... porque a mí no me gusta que me manden"⁶⁹

Esta frase refleja el tipo de relación existente al interior de los grupos familiares y su consideración hizo que la concepción de "familia" experimentara, en parte de los proyectos, una redefinición. Se avanzó hacia el concepto de "grupo de adultos que acompaña a cada estudiante"⁷⁰, alejándose

67. UNESCO, op.cit., noviembre 2009, pág. 74 y ss.

68. Proponer el trabajo de visualizar los "proyectos de vida" parte, en ocasiones, de la metodología de trabajo de los equipos, que debiera replantearse considerando esta percepción.

69. UNESCO, op.cit., 2009.

70. "...Falté como tres años al colegio y después entré a la nocturna. Mi mamá tenía esa manía de cambiarse de casa, no pasaba un mes en el colegio y me cambiaba...", UNESCO, op.cit., 2009.

de denominaciones tales como “familias disfuncionales”, “familias mal constituidas”, “roles parentales impropios”, entre otras. En algunos equipos se avanzó, y en otros, predominó el enfoque descalificador tan habitual en los adultos.

Quienes avanzaron, definieron su relación con los grupos de adultos significativos que acompañaban a cada estudiante en su proceso sobre la base de mantenerlos informados, de convocarlos a participar en algunas actividades; pudieron mirarlos en su condición de aprendices y eso ayudaba a la revalorización de quien pretendía reinsertarse en tanto persona capaz de aprender, de aportar. Los adultos volvían a sus casas con “buenas noticias” y algunos tomaban la decisión –significativa para el proceso de reparación en curso– de acompañar más cercanamente al niño, niña o joven.

Quienes no avanzaron a una redefinición del concepto de familia en el contexto de los proyectos, continuaron atribuyendo a esta la responsabilidad de los aprendizajes no logrados, del alejamiento de la escuela y de otros episodios negativos, casi en una relación unicausal, argumento que se escucha y lee frecuentemente.

Algo los movía, ¿qué los movía?

Cuando los estudiantes permanecían en el proyecto, se percibía que algo los había movido, algo les había pasado, algo que cada cual comenzaba a vivir. En las entrevistas, se aludía siempre a “un momento especial” que implicaba la incorporación de los estudiantes a la dinámica del proyecto. Los profesionales entrevistados reportaron que, cotidianamente, se jugaban para que cada cual sintiera un “remezón interior” que motivara su decisión de participar en el proceso de reparación. En ocasiones, era el tutor –acompañante cercano– que lo lograba; o bien, era la madurez del vínculo entre un profesional y un estudiante; en ocasiones, eran episodios vividos colectivamente los que marcaban este proceso. Lograrlo era una condición en la pertinencia del diseño del proceso. Implicaba conocer bien a quien participa

en su proceso de reparación, definir quien es, versus lo que no es; desarrollar una relación pedagógica cercana, que valora al otro, que aporta a reparar su condición de aprendiz. Se trataba –dijeron los entrevistados– de trabajar sobre la base de un “vínculo transparente” que permitía que el otro percibiera el volumen de las expectativas que se tienen de él.

Se avanzó hacia la consolidación de un espacio educativo que incorpora los “vínculos fraternos” a la tarea colectiva de aprender: quienes han tenido las mismas dificultades para aprender, saben cómo apoyar a otros que han vivido la misma experiencia. Los “vínculos fraternos” se constituyen como una “capacidad simbólica de protección” más fuerte que otros, como el de los familiares y los provenientes de instituciones como la escuela⁷¹. Es más, la permanencia y persistencia de los estudiantes a lo largo del desarrollo del proyecto, se explica, en parte, por este tipo de cercanía.

Los entrevistados explicitaron su convicción: sus estudiantes se fueron de la escuela, porque no se adaptaron; su deserción no originó más desadaptación, ya estaban vivenciando un proceso de desadaptación que se profundiza con ese abandono. Dejar el proceso de reinserción significaba, sin duda, una nueva exclusión. De allí la preocupación diaria de los equipos ejecutores.

Es una escuela y es un taller de aprendizaje colectivo

En el espacio educativo generado por los proyectos aprendían unos y otros, desde sus distintos roles. Los docentes abordaban su tarea desde el estudio y el intercambio de las experiencias como una manera de adquirir los saberes pedagógicos que no fueron propuestos por la universidad y que facilitaban el trabajo en este contexto específico. Había instancias de reflexión, de discusión y de decisión permanente que permitían ese aprendizaje. Allí se

71. Duschatzky, S. y Corea, C., “Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones”, 2002:55 y ss.

visualizaba la preeminencia de los vínculos entre profesores y estudiantes y las expectativas que unos mostraban respecto de otros. El diseño de acciones educativas pertinentes a las necesidades de cada cual era un claro mensaje de que esas expectativas eran reales.

El diseño pedagógico involucró, por ejemplo, metodologías diferenciadas para abordar la presencia de diversos niveles de desempeño en un mismo grupo, característica relevante de los estudiantes que han abandonado la escuela, a fin de atender sus necesidades de aprendizaje reales. Hubo equipos que cambiaban la organización del horario mensualmente a fin de ir alternando las dinámicas al interior de cada proyecto; otros incorporaron los problemas del entorno a fin de alejarse de la instrucción, y avanzar a la participación y al interés del colectivo por su comunidad. Se elaboraban materiales para atender diferenciadamente a quienes asistían y a quienes no asistían. Se concurría a los domicilios a apoyar el proceso de reparación. Se abordaba el trabajo de convivencia, convocando la participación activa de profesionales y estudiantes que definían colectivamente sus reglas. Estas y otras prácticas permitieron desarrollar un modelo propio de trabajo que incorporaba tanto la realidad específica y el contexto, como la atención de las necesidades educativas del grupo participante.

Los tutores trabajan en un contexto con historia

La tutoría cumplió –y cumple– un rol insustituible en el proceso de reparación. Su rol se definió como un profesional que acompaña, que está con el estudiante, que diversifica su accionar para generar modos de acercamiento también distintos a fin de que su acompañamiento sea útil y pertinente. El estudiante porta su biografía, sus episodios, su vida; el tutor trabaja en un contexto que tiene historia. Este tipo de tutoría, de trabajo individual y colectivo con los estudiantes, hacía posible la definición más exacta de los "caminos de aprendizaje": unos y otros tenían algo nuevo que aprender. Para acercarse a este rol, la tutoría era responsabilidad de quienes también cumplían roles como docentes y de otros profesionales del proyecto, con

el fin de que accedieran en profundidad a las biografías reales de los estudiantes a partir del mayor tiempo compartido.

Actividades comunitarias: instancias formativas significativas

Los proyectos incorporaron la realización de actividades comunitarias como instancias formativas. En ocasiones, los estudiantes asumieron responsabilidades en el cuidado de los más chicos cuando había actividades barriales. O bien, los grupos de teatro de algunos proyectos, hacían presentaciones en espacios comunitarios descubriendo no sólo sus habilidades expresivas, sino que poniéndolas al servicio de su entorno y profundizando su creencia en que "era posible". En opinión de los entrevistados, esta práctica valoriza las experiencias de vida de cada uno, desarrolla "plataformas sanas" que afectan positivamente su calidad de vida personal y de su entorno. Este aporte al territorio, proveniente de quienes habitualmente son vistos como "residuales", implicaba una valoración no sólo de la comunidad, sino de sí mismos. La participación en proyectos que aportan a la comunidad implicaba mayores grados de ciudadanía en tanto ocurre en un escenario de interacción entre distintos actores sociales, así como incentiva la ocurrencia de aprendizajes sociales de quienes son sus actores⁷².

72. Nirenberg, Olga, "Participación de Adolescentes en Proyectos Sociales. Aportes conceptuales y pautas para su evaluación", Paidós, Tramas Sociales, Buenos Aires, 2006:47 y ss.

La participación de las mujeres estudiantes en los proyectos

En el período 2007/2009 la proporción fue de 7 hombres / 3 mujeres⁷³. En las entrevistas, los profesionales no eludieron interpretar este dato; los hombres están más en la calle; las mujeres vivían el control férreo de sus grupos familiares, no era fácil conseguirles autorización para que se incorporaran a los proyectos; se percibía con claridad el machismo que estimaba que no era tan importante la educación para las mujeres. Además, una chiquilla que deserta por su embarazo, tiene que hacerse cargo de su hijo/hija por necesidad o como parte de una sanción explícita o implícita de su grupo familiar.

Las parejas difícilmente autorizaban la asistencia a clases. Mostraban resistencia a que ellas participaran de un proceso educativo, las vigilaban permanentemente en las cercanías de los locales en que funcionaban los proyectos, las esperaban a la salida, las controlaban. En ocasiones, presionaban para que ellas abandonaran los espacios de los Proyectos. Lo anterior hacía difícil la permanencia de las mujeres⁷⁴. Es una cuestión a considerar en futuras formulaciones de políticas educativas destinadas a esta población en tanto el porcentaje de abandono de la escuela por embarazo, por ejemplo, es relevante.

73. Actualmente, la participación de mujeres ha aumentado, siendo la proporción de 6/4.

74. En el período que se reporta, hubo un proyecto en la zona poniente de la Región Metropolitana solo orientado a mujeres embarazadas o jóvenes madres, que incluía salas cunas. La vigilancia y desconfianza de un porcentaje importante de las parejas impidió que finalizara su ejecución.

EN SÍNTESIS...

La ejecución anual, pero sostenida en el tiempo, de los Proyectos de Reinserción hizo posible aportar al acumulado de saberes pedagógicos mediante:

- Un diseño de **propuestas de aprendizaje personalizado**, vinculado con la realidad, con la comunidad y el territorio local, que incluía apoyo tutorial personal y colectivo, así como seguimiento del proceso, y que concibe a la infancia y a la juventud como legítimas, capaces y maduras.
- La concepción de espacios educativos concebidos para un **estudiante que es un sujeto con historia**, con cultura propia, con experiencias de vida previas.
- La constitución –anual– de **equipos profesionales multidisciplinares** que se esforzaron por trabajar en un enfoque integral del proceso de reparación, que minimizaron el peso de lo negativo de los diagnósticos y ofrecieron alternativas para abordar los episodios críticos cotidianos.
- La definición de **un currículo específico** referido a procesos de inserción y reparación, elaborado a partir de la práctica que:
 - ◆ privilegió el desarrollo de capacidades por sobre la memorización;
 - ◆ incorporó temas como el autoconocimiento: cada cual avanza en la autopercepción de sus posibilidades y limitantes;
 - ◆ conectó con el mundo exterior, yendo desde lo local hacia lo global;
 - ◆ contempló el desarrollo de habilidades sociales como aprender a negociar, resolver conflictos, escuchar al otro;
 - ◆ incorporó la educación ambiental como alternativa para mejorar la propia calidad de vida y la del entorno;
 - ◆ consideró –aunque sin mayores logros– la iniciación al trabajo como complementaria de la formación general⁷⁵.

75. Está en discusión en el Consejo Nacional de Educación, el documento sobre Bases Curriculares de Educación de Adultos y Jóvenes que incorpora la modalidad de escuelas de reingreso.

- Un aporte a la **formación docente**, proponiendo una especialización en esta modalidad de trabajo educativo centrada en la capacidad de adaptarse a los estudiantes reales, que incorpora el conocimiento ligado a la vida y al protagonismo de quienes aprenden⁷⁶.
- La creación, en algunas comunas, de los **Sistemas de Protección Territorial**, caracterizado por conectar los recursos disponibles en el territorio para abordar, a tiempo, el abandono de la escuela.
- El inicio de un **diseño de políticas educativas** que pasarán a constituir la base de una modalidad del sistema educativo del país orientada a la atención especializada de quienes han sido abandonados por la escuela y que reemplazará, en un mediano plazo, al financiamiento anual de proyectos.

En el período 2007/2009, nos preguntábamos con frecuencia: ¿habremos llegado tarde a las vidas de quienes ya no asistían a la escuela?; ¿Por cuánto tiempo más seguirán siendo invisibles los excluidos del sistema escolar? La escuela ¿está definitivamente agobiada por la diversidad? Hoy día estas preguntas siguen vigentes.

76. En el área de expresión escrita con sentido se mencionó, con insistencia, el ejemplo de Janusz Korczak (1879-1942). Este doctor y educador judío polaco fundó la Gaceta Infantil, un periódico en el que todos los niños de Polonia participaban y escribían sus temas, www.korczak.com.

PROFESIONALES E INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN LAS ENTREVISTAS QUE
RECUPERAN LA HISTORIA DE LA REINSERCIÓN EDUCATIVA, 2007/2009

INSTITUCIONES (por orden alfabético)	COMUNA	REGIÓN	PROFESIONALES ENTREVISTADOS
APIS, Asesorías Proyectos Ingeniería y Servicios	Macul Estación Central	Región Metropolitana	Valentina Cassoni Wanda Huerta Cecilia Videla
Centro de Acción Social Protagoniza	Coronel	Región del Bío Bío	Victoria García Alejandro Gutiérrez
Centro Cultural Santa Corina	Pudahuel	Región Metropolitana	Oscar Carvallo Lucio Cisternas José Ignacio Moya
CIDETS, Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico y Social	Huechuraba	Región Metropolitana	Soledad Bustamante Miguel Angel Trina
Corporación Caleta Sur	Lo Espejo	Región Metropolitana	Mónica Bonnefoy
Corporación Municipal de Desarrollo Social	Cerro Navia	Región Metropolitana	Mireya del Río
Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores	Conchalí	Región Metropolitana	Leopoldo Letelier
Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores	Puente Alto	Región Metropolitana	Rosa Valdés
Corporación Sagrada Familia	Peñalolén	Región Metropolitana	Victoria Aravena
Corporación Vínculos	Puerto Montt y Castro	Región de Los Lagos	Beatriz de Castro
Corporación Servicio Paz y Justicia. SERPAJ	Curicó	Región del Maule	Janet Rodríguez Karina Basaure María de la Luz García
Corporación Servicio Paz y Justicia	Valparaíso/ Coyhaique	Región de Valparaíso, Región del General C. Ibáñez del Campo	Verónica Castro
Universidad Diego Portales, Núcleo de Cohesión Social	San Joaquín	Región Metropolitana	Magali Catalán

Referencias bibliográficas

Las referencias correspondientes a este artículo pueden consultarse en la bibliografía del primer artículo de esta parte del libro: "La Vivencia del Proceso de Fracaso Escolar".

III. Grandes encuentros... breves recuerdos

Cecilia Richards Torres

Introducción

A lo largo de los años de trabajo, registré muchas vidas: a veces por escrito, a veces en la imagen solamente, a veces en el dolor que me provocaba mirar a mi gente y sentir qué podría suceder con cada cual en años venideros.

Me acuerdo que luego de estar en algunas escuelas rurales⁷⁷, me venía siempre persiguiendo el pensamiento siguiente: en la última fila, las niñas que nos miraban desde ese lugar casi oscuro del rincón, sin que las miradas pudieran encontrarse con nosotros; en algunas escuelas eran niñas mapuches ¿qué habrá pasado con ellas? Nos miraban desde lejos como extraños. Algo pedían. Algo decían. Nunca lo supe leer. Eran los 90s.

Me acuerdo que cuando trabajábamos, cual militancia, en Nivelación Restitutiva, nombre raro pero todavía presente en algunos saberes pedagógicos y que se adelantaba a los tiempos como acción "inclusiva", fuimos a apoyar a varios profesores que en el sur y en el norte la usaban para trabajar en sus salas de clases. Guardo una imagen conmigo que no me abandona: había que hacer un diagnóstico, luego organizar grupos de trabajo para que cada cual partiera de su disponibilidad para desarrollar aprendizajes. Ingreso a una sala organizada de esa forma, observo que en la fila de la izquierda

.....
77. Tuve el honor de trabajar en el equipo de profesionales MECE Rural/MINEDUC, entre los años 1993 y 1998.

están "los del grupo más malito"; a la derecha, "los intermedios", y al medio, los que sabían: "con esos hago clases ahora", me dice mi 'profe' amigo. Alcanzo a taparme la cara con las dos manos. Habíamos contribuido a un objetivo opuesto al inicial, era un riesgo, es un riesgo. Me persigue todavía. No se lo pude explicar.

¿Y las historias de los estudiantes que decidían ingresar a los proyectos de reinserción? Hay muchísimos recuerdos. Cuando entrevisté a 21 profesionales en el año 2011⁷⁸, le pregunté a cada uno por las vidas de sus estudiantes que más los habían marcado. En el texto siguiente, intento incorporarlas solo respetando el encuentro entre personas, no agrego mayores antecedentes de cada cual. Los he editado según mis criterios que pueden estar, obviamente, errados. En ocasiones, los profesionales hacen una reflexión sobre la escuela, sobre el sistema educativo, opinan sobre decisiones de directivos, de profesores. He querido incluir este texto, por el valioso aporte que contiene de parte de quienes han estado todos los días intentando vencer los protocolos que no dejan ver a las personas. A ellos, mi más profundo reconocimiento.

Los testimonios nos hablan de niños, niñas y jóvenes que estando fuera de la escuela, transitan y sobreviven por circuitos distintos a los más conocidos. Están pendientes los caminos que les faciliten una incorporación distinta, caminos que nos permitan llegar a tiempo, antes que se nos vayan lejos, muy lejos.

Algunos recuerdos son chispazos breves, fognazos, imágenes, historias que no se completan, creo, por pudor, se han quedado en la memoria de cada cual. Pero se incluyen a continuación.

78. "La Historia la hemos escrito entre tod@s", UNESCO, Red Innovemos, 2011. Este texto fue presentado por primera vez en el III Congreso Internacional de Diversidad e Inclusión. Abriendo caminos hacia una Convivencia Democrática, UNESCO, Septiembre, 2011.

Los recuerdos aluden tanto a estudiantes que querían recuperar su condición de aprendiz en proyectos de reinserción educativa, como a grupos que, habiendo avanzado en ese proceso reparatorio, se matriculaban en escuelas de adultos y eran acompañados por los equipos de profesionales en ese período de adaptación. De allí que las opiniones sobre lo instituyente y lo instituido –trabajado en numerosas jornadas 2006/2009– están presentes en las líneas siguientes. Cuando se llega a una escuela, se arriba a un espacio normado, con historia, “instituido”, con grupos que la gobiernan. Los equipos que intentaban que los estudiantes se mantuvieran en esa escuela, hacían parte de lo “instituyente”: lo nuevo, lo que se pretendía implementar. Y eso había que tenerlo en cuenta durante el desarrollo de su trabajo. Había que respetar, pero también negociar con lo “instituido”. Y está presente con sabiduría, con peculiaridad, con precisión.

Solo basta escuchar los relatos de los referidos profesionales.

¿Quedaron muy lejos de la posibilidad de insertarse?

Faltó tiempo... faltó un trabajo absolutamente sistemático... hay que cumplir con los horarios comprometidos, aunque no llegue nadie. Es una señal, ir e ir. Interesarse... no es habitual para ellos ser sujetos de ese interés. En eso se va la mitad del trabajo.

La reinserción comienza cuando se va a la casa de cada cual, porque en una visita se los conoce, se sabe dónde viven, si la mamá está vigente y cuán significativa es.

Escuchar las historias de los chicos cuando estaban viviendo, por ejemplo, un consumo abusivo de drogas, nos daba la posibilidad de construir una historia más cercana a la realidad de ese consumo, o para ese robo, para esa historia difícil. Se debieran escuchar esas historias de madres e hijos para poder resignificarlas. Hay consumos y consumos. Es funcional, es un bastón

para ciertas cosas. Se puede hacer un trabajo a la par al de reinserción, pero tiene que ser distinto. Hay que escucharlos y no hacer más de lo mismo, sino entregar alternativas.

Me acuerdo de Francisco, del campamento, que estaba por cumplir los 18 años. Tenía muchísimas herramientas. Era mapuche. Su mamá estaba con diálisis y cáncer, cuando pude hablar con ella tenía catéter y ella agradecía que la visitáramos. Lo escuchamos a él también y fue posible avanzar en su reinserción, claramente, pero no lo necesario.

Hay una historia en particular...

Me recuerdo de una historia en particular. Un chico muy alto, gordito, de 13 o 14 años que parecía de dieciocho, absolutamente deprimido... creo que el psiquiatra debería haber ido a su casa. Hacía grandes esfuerzos por asistir... pero iba un día y se perdía ocho. Necesitaba otro tipo de intervención. Era claro. No sé qué pasó con él después. Es necesario, entonces, un equipo multidisciplinario real en estos proyectos que, de haber existido, hubiera tomado un acuerdo respecto de esa persona: de cómo movilizarlo desde distintos puntos. Su ausencia definitiva no debió haber ocurrido... pero no se pudo evitar.

Venía caminando con su guagua a clases... y desde lejos

Muchos venían caminando desde lugares bien lejanos... Creo que la movía continuar con su proceso interrumpido y no quedarse todo el día contemplando a su hijo y escuchando opiniones tales como "tú te lo buscaste". Entonces, ella decidió que podía y retomó sus estudios luego de pasado el primer año de vida del hijo. Quiso retomar su camino, continuarlo, porque la vida sigue.

Estudiante y Dramaturgo

Me recuerdo de un joven que tenía su relación muy deteriorada con su mamá y su papá y logró presentar una obra de teatro que él mismo escribió. Lamentablemente, el primer borrador de la obra de teatro se filtró y fue vetado –en la escuela en que estaba– porque el lenguaje usado allí incluía garabatos, provocó una reacción negativa. Algunas personas alegaron que el texto manifestaba también el desahogo de ese joven y que, en una segunda versión, iba a cambiar. Por lo demás, era un libreto elaborado por una persona que no era escritor.

Se habló con él y aceptó adecuar su texto. Cuando presentó la obra como a las siete de la tarde en un día de semana –actuaba sólo, era un monólogo– asistieron sus padres, sus profesores, sus compañeros, nosotros, y fue muy emocionante.

El joven escribió sobre ese mundo negro que tenía adentro, lo volcó en su obra, dando a conocer también lo que él vivía y sentía sobre el tema. El escribió y actuó la obra... quería seguir trabajando en el teatro, eran esas sus inclinaciones... lo motivamos a que actuara.

Los papás se emocionaron al escuchar lo que él escribió, especialmente el papá porque con él estaban las relaciones cortadas... abrazó y felicitó a su hijo. Para nosotros fue un momento especial.

Último e inesperado encuentro...

Había una familia llena de episodios patológicos, con una historia impensable. Una de sus hijas era nuestra estudiante... llegué a hablar con la psiquiatra de la chica que había intentado suicidarse varias veces. Era de libro. Y el año pasado me encontré con ella en una comuna del área norte de la Región Metropolitana. Estaba en la Defensa Civil, súper bien, se habían cambiado de casa, no estaba yendo al colegio, pero estaba muy bien.

Creo que encontró un ambiente más sano en la Defensa Civil, un grupo de pares que la contenía y se convenció de que servía. Ella estaba ahí para atender a los que participaban en unos campeonatos que hizo "Previene"... cuidaba el lugar.

Además, se inscribió en un comando político cuyas ideas la interpretaban... había sido validada efectivamente. Cuando estuvo con nosotros en el proyecto, la situación se veía difícil, porque era una persona tan intervenida que estaba prácticamente inmovilizada ante tanta invasión externa...era como cuando los remedios no hacen efectos.

No supimos qué pasó con ellos... eran tres estudiantes sordos...

...otros casos no nos dejaron satisfechos... fue con tres estudiantes sordos. No tuvimos tiempo para capacitarnos ni había nadie especializado en el lenguaje que ellos usan. Venía una educadora diferencial una vez a la semana a estar con ellos. Estaban inscritos en una escuela de adultos. Allí los atendíamos también. Se comunicaban con sus compañeros. Estaban en cuarto medio. Nuestro equipo hizo esfuerzos y se comunicó con ellos. Venían de una comuna cercana y lo único que querían era continuar estudios. Pero no supimos que el plazo para pedir intérprete, una vez que quedaran en la universidad, era de un año. No alcanzamos a hacerlo. Quedaron en la universidad, pero no fue posible asignarles un intérprete.

Nos dolió mucho, visitamos a las familias, les entregamos la información para que al año siguiente hicieran el trámite con tiempo. No hemos sabido qué pasó con ellos. Es lo que pasa con los proyectos que terminan. Es difícil realizar el seguimiento.

Con esa excusa... lo sacan del colegio...

Se trata de José, alumno de quinto básico en una escuela rural de esta provincia. Lo conocimos porque le pidieron a una de nuestras psicólogas que lo atendiera. Estaba en un programa de prevención del FOSIS y el viernes pasado la directora lo sacó de ese programa para cambiarlo por otro, porque esa misma directora determinó que el niño debiera rendir exámenes libres y dejar de ir a clases. No lo controla, dice garabatos, se sube en las mesas de escritorio y vulnera el derecho de los otros niños. Con esa excusa lo sacan del colegio.

Pero hay que considerar que José tiene un conflicto importante con su mamá. No se profundiza en la vida de este niño que proviene de un embarazo no deseado, no dispone de afecto de su mamá, que más bien lo maltrata y José está consciente de su situación original.

Conocí a la mamá y lo primero que me dice es "otra vez, este crío, yo a ese no lo quiero, nunca lo he querido, él no es mi hijo" y el niño estaba allí, escuchando, al lado. Se conversó con ella, se le brindó ayuda psicológica, la comunidad educativa del colegio la han acompañado desde sus herramientas disponibles, pero la escuela no tiene otras formas de trabajar con José.

El colegio quiere hacerse cargo, pero está superado y por eso tomaron la decisión de los exámenes libres. El PIE⁷⁹ de la escuela no lo ha acompañado, no ha elaborado estrategias de trabajo con José. Está ausente el PIE. Desde la lógica de la escuela, el niño está molestando, hay que sacarlo. Los niños pasan a ser un dato, un número, nadie va a reclamar porque lo sacaron y lo van a reemplazar por otro. Y me pregunto qué va a pasar con él, desvinculado de la única protección que era la escuela... Sabemos que es un futuro desertor.

79. Programa de Integración Educativa que le permite a las escuelas contar con profesionales especializados y recursos para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Y José descarga en la escuela esos y otros problemas. No hay un mecanismo que lo acoja en la escuela. Que lo atiendan otros, ese es el mensaje de la escuela.

Aparecen... desaparecen...

Ella venía de un hogar, la fuimos a buscar al hogar para inscribirla... la invitamos y comenzó a ir y en la primera semana, era poco comunicativa pero se soltó, tuvo confianza. Se quedaba fuera de horario, había que avisar al hogar... casi todos los días.

Un día dejó de asistir casi al final del período, cuando iba a terminar el proyecto. Se había ido del hogar, se fue a otra comuna. No supimos más de ella, terminó el programa. Ahora la encontramos, tres años después, en un programa de salidas alternativas.

Cuando la conocimos, tenía 12 años y ahora tiene 15. Ejerce la prostitución, tuvo una hija y se la quitaron, tiene una enfermedad venérea. ¿Qué pasó en esos tres años en que no supimos más de ella? Hemos logrado retomar el vínculo con ella, pero le pasaron ya muchas cosas. La hemos ido a ver, a conversar con ella, la hemos ayudado para que sienta que está más protegida.

Pero es una sensación muy fuerte para nosotros esa historia, de impotencia, porque al cerrarse un programa ella quedó sin atención, a la deriva. No se le hizo seguimiento. Cuando tenía 12 años, el hogar no le hizo ningún diagnóstico especial. Y cuándo se terminan los programas cualquiera sea el motivo ¿qué decisiones se tomaron sobre sus participantes? ¿Qué pasos se concordaron? Se acaba el financiamiento del programa, pero nuestra estudiante presenta las mismas necesidades de atención. Como sociedad debemos hacernos parte y responsables de su realidad...

Niños infractores... niños vulnerables

Es difícil distinguir entre niños infractores y niños en situación de vulnerabilidad. Su situación escolar –hay estudios– es la misma. Hay un 60% de cabros desvinculados de la escuela. Desde nuestra experiencia, el primer hito de desvinculación de los infractores es desde la escuela, es anterior al delito y en muchos casos es parte del delito, en situaciones dentro de la dinámica escolar.

La presión por los resultados

El sistema educativo persigue hoy resultados, logros, metas SIMCE. Entonces, estos niños no les sirven para mostrar productos finales. Los profesores están preocupados de esas cuestiones... pero los niños vienen de distintas realidades y ellos desconocen esas realidades. Es como un juego en contra. Y uno se pregunta ¿cuáles son los recursos humanos contratados para asumir roles en el trabajo directo con niños como José? Por ejemplo, el director de la escuela, el profesor del aula donde puede haber un grupo diferenciado ¿están preparados para implementar ese tipo de prácticas? Las escuelas debieran contratar personas preparadas para trabajar con esta población. Es cierto que los cursos son numerosos, pero hoy la escuela tiene recursos para hacer mejor las cosas. Entonces, la contratación de personal idóneo, del recurso humano en estas escuelas, es una decisión pendiente⁸⁰.

Lo que observo es que la escuela no se salva por recursos, sino por la presencia de dos o tres líderes que tienen claridad respecto de la opción que eligieron como educadores. Todos sabíamos que el sueldo de los profesores es el que es, que los cursos eran numerosos, que este trabajo implica una gran carga emocional, social y familiar, pero no todos se mantienen fieles a esa opción por diversas y atendibles razones. Los que permanecen fieles al compromiso inicial, son los que hacen cosas en la escuela.

.....
80. Las profesionales entrevistadas son requeridas por las escuelas de su provincia con frecuencia. De allí su opinión fundada.

La escuela está presionada por lo que les exige la política educacional: resultados. Y los resultados obligan a “limpiar” entre los que aprenden rápido y entre los que no aprenden rápido. Y los que no aprenden lo pasan mal.

Hay algunas escuelas distintas sí. Tengo presente una “una escuela con sello rojo”⁸¹ y me ha llamado mucho la atención. Es un colegio con internado y su directora nos ha comentado que ahí “van a botar niños”. Pero ella declara que no le interesan los resultados, le interesa que esos niños puedan tener un buen pasar y aprendan dentro de sus posibilidades para que el día de mañana sean buenos sujetos. Hemos pensado que ese colegio podría estar condenado a muerte, pero está haciendo algo que llama mucho la atención, que es distinto a lo que hacen otras escuelas.

Para terminar, creemos que nada de lo que ocurra en el aula queda dentro del aula. Para que el profesor no se quede sólo con los problemas, sino que los comparta con profesionales que apoyen, que entiendan hasta mejor esos problemas, es indispensable trabajar en red.

¿Solo buena voluntad?

La historia de José nos remite también a la necesidad de realizar una mejor fiscalización del uso de los recursos, de la aplicación de normativas y decretos con mayor consideración de José y de otros y otras que viven situaciones similares. Las buenas voluntades o disposiciones no nos sirven en estos episodios. Hay que identificar nudos y falencias y allí concentrar el esfuerzo fiscalizador.

81. Clasificación de escuelas propuesta por el Ministerio de Educación de la época (2010-2014). Se denominó el semáforo. Las de sello rojo son las que presentan resultados más bajos en las pruebas nacionales (SIMCE).

La escuela posee recursos⁸², ha contratado a diversos profesionales. Su problema, hoy, no es la falta de dinero; en mi opinión, la escuela está perdiendo el foco que es el de formar sujetos, en conocimiento, en valores, en habilidades, entre otras cosas. La pregunta va por ahí.

Nicolás...

Me acuerdo de Nicolás que me marcó muchísimo. Estaba todos los días con él una hora al menos, buscando la información que necesitaba, él se llevaba todos los documentos que le imprimíamos. Al otro día, le preguntaba por lo que había aprendido y se aprendía todo. En la escuela lo felicitaron, porque dio todos los exámenes. Era muy responsable, llegaba a la hora, respetuoso con los profesores, saludaba a todo el mundo. Fue un trabajo intenso.

La presión de la población...

Máximo, un niño analfabeto, vivía en la calle, era bueno y apacible. El resquicio de orgullo que tenía la familia era por su abuelo, fue muerto por la dictadura. Cometió un homicidio a los 14 años, era un niño, insisto. La presión de la población para que se defendiera de un gallo que lo hostigaba mucho por un tema de faldas, lo llevó a cometer ese delito. El día que salió armado a la calle, mató a ese compadre. No fue preso por la edad, pero cambió completamente su vida. Ahí intentamos llegar a trabajar con él, enseñarle a leer, pero no se pudo, no hubo manera. No hubo caso. Quedó ahí.

82. La Ley SEP ha posibilitado disponer y usar recursos. Recordar que estas conversaciones ocurrieron el año 2011. Hoy se ha avanzado con la Ley de Inclusión, de aplicación inicial todavía.

Debía estar en su casa... y no en la cárcel

Recuerdo a un grupo de niños que mendigaban desde los 3 años en la calle. Cuando los encontramos, ya tenían 16 a 17 años, y tercero básico. Comenzamos con dos o tres, y luego el grupo aumentó a diez. Cuando hacíamos clases, hablábamos de diversos temas; ellos me contaban historias de ellos, de sus abuelos. Lograron aprobar el octavo año, a pesar que tenían mucho miedo a dar la prueba de los exámenes libre, la que finalmente rindieron.

En el verano uno de ellos cometió el error de asaltar a una persona. Tenía 19 años y se fue preso. Lo fui a ver a la cárcel; cuando nos vio, se puso muy contento y cuando nos teníamos que ir, tengo la imagen del dolor que sentía, porque nos íbamos y se quedaba solo, fue una imagen muy fuerte. Con su cuerpo demostraba el dolor que estaba sintiendo. Era un niño muy bueno, fue un error en su vida haberse involucrado en este acto. Hasta los gendarmes comentaban que debía estar en su casa y no en la cárcel. Este año sale de la cárcel.

La escuela como factor protector

Los estudiantes encontraban un espacio en la escuela de adultos. Venían desde distintas comunas. Había una bandita de ocho a diez estudiantes del barrio Matadero, con todas las características culturales que eso significa; otros venían de la periferia del norte, de Renca; otros venían de Puente Alto; había chicos de clase media, media alta, que venían de Ñuñoa o incluso Providencia; el alumnado tenía una gran diversidad. La escuela era capaz, a pesar de esas diferencias, de darles espacio a todos.

Quiénes tenían mejor situación económica, también vivían una de sus últimas opciones, estaban cerca del final. Tenían sí un mejor pasar, y sus problemas tenían que ver con cuestiones de orden psicológico, incluso psiquiátrico y el apoyo que se les dio, tuvo que ver con las realidades de esos distintos perfiles.

Quien llega sabe que esta puede ser su última oportunidad. Se encuentra con una escuela y, además, con un equipo como el nuestro que lo apoyó en su permanencia, siente que puede y se queda. La escuela sola, en un primer momento, era difícil que pudiera satisfacerlo, pero estábamos nosotros. Antes se les iban 50 estudiantes y el año que estuvimos allí, se fueron 3.

Es evidente que la escuela es un factor protector, para quien sea. Fuese un chico infractor de ley, una mamá adolescente, un chico con una situación personal compleja, siempre la escuela, desde mi punto de vista, funciona como factor protector. He estudiado más el tema en relación con los jóvenes infractores y los teóricos del tema sostienen claramente que la escuela es un factor protector. Los criminólogos hablan de esto y consideran como factores de riesgo la no permanencia en la escuela, la repitencia, el ausentismo escolar que provocan, junto con otros factores, la comisión de actos delictivos.

La escuela es un factor protector, porque tiene figuras que te marcan, figuras significativas y además, si se piensa en la comisión de delitos, el desarrollo de ciertas potencialidades que hace la escuela, como habilidades lingüísticas, de comprensión lectora, quieras o no, es un factor que si está bien potenciado con otras instancias, va a prevenir la comisión de delitos.

Pareja de gemelos...

Había casos especiales. Dos chicos muy complejos que eran gemelos tenían una historia familiar muy pesada. Eran muy inteligentes, por sobre lo normal. Su mamá se murió de cáncer; hoy, uno de ellos está preso. Estuvieron en hogares desde pequeños.

El trabajo fue difícil con ellos, no establecimos vínculos. Cuando tenían que robar para sobrevivir, a pesar de nuestra relación con ellos, lo hacían. Aclaramos incluso algunos robos y eran ellos. No estaba el vínculo total que necesitábamos con ellos, pero sí, claro, había afectos. A uno de ellos,

con grandes habilidades, lo insertamos en unos cursos, no duró más de un mes. Eran cabros brillantes, súper rápidos, todo lo que se les enseñaba, lo aprendían. Si les destinabas quince minutos, los aprovechaban al máximo. Pero habiendo vivido muchos años fuera de lo normativo –en sus casas, en la escuela, en todo lugar– resultaba que se mandaban solos. Mediar en ese problema es muy difícil; a los hermanos gemelos los recuerdo como difíciles de manejar en este punto; entendíamos su actitud, pero había que trabajar en el aula con un grupo más amplio y les resultaba difícil entender esa nueva situación.

Vivimos un episodio tremendamente fuerte el día 31 de diciembre, en víspera de un año nuevo. Llegó uno primero contándonos su drama, su historia, que estos días eran de mucha soledad para ellos, llorando y luego se incorporó su hermano. Hicieron una catarsis de su vida, de su historia, de cómo los marcaba ese día, la pobreza, la soledad, la mamá enferma de cáncer, odiando a su mamá, que los hizo vivir en un hogar desde los dos años. Descargaron tanto su pena que me fui a mi casa con una carga emocional tremenda. Es parte de este trabajo. No hay cómo evitarlo.

Me recuerdo de varias historias...

Pero hay una historia bien relevante de una niña de circuito de calle, de la caleta del "Líder". Desde esa caleta, los chicos venían todos los días para acá. En eso había educadoras especializadas que saben cómo hacerlo. Ella tenía una situación complicada. Pero a través de un trabajo de integración lento, con cariño, con acogida, fue enfrentando su violencia, su consumo. Empezó a estudiar, terminó como técnica en párvulos, hizo su práctica con nosotros y ahora está trabajando en un jardín de la comuna. Había continuado en un Instituto, pero dejó sus estudios este año por problemas económicos.

Me recuerdo también de un chico, Manuel, que era del primer grupo que estuvo con nosotros en re-escolarización, terminó cuarto medio y está estudiando Prevención de Riesgos; se financia haciendo globos, tal como

nosotros le enseñamos. Y ahí en la calle trabaja y está con su notebook estudiando. Siempre viene a vernos.

Hay otros que se nos pierden; hay algunos detenidos en la cárcel de San Miguel, otro cometió un crimen por pelea entre pandillas, pero sus hermanos nos vienen a ver, nos traen sus hijos, nos cuentan lo que están haciendo.

Creo que al estado le corresponde crear las condiciones para que los chiquillos tengan proyectos de vida que incluyan el estudio; y los chicos ponen esa fuerza interna que los saca adelante.

Oscar...

Me acuerdo de Oscar. Hubo una vinculación muy grande con él, encontraba que se parecía a mi hijo y me impactaba su situación de abandono que era muy parecida a la que yo había vivido. Estaba muy solo, su mamá trabajaba todo el día afuera, nadie se preocupaba de él, a nadie le interesaba que fuera a clases. Al final entró a primero medio, fue difícil su adaptación, lo acompañamos, pero tuvo problemas. Cuando lo dejamos de ver, pasó a ser uno más y nadie se preocupó, repitió y se complicó su vida. Hasta ahí lo acompañamos. No lo he visto después, pero parece que estaría estudiando. No estoy segura. Uno siempre sentía que le faltaba alguien o algo que lo acompañara, porque era un buen chico, su situación de riesgo lo tenía metido en problemas. Por eso apostábamos en que cambiara, lo visitamos, conversamos mucho con él, lo acompañamos al liceo donde ingresó. Queríamos demostrar que él podía. No nos fue bien.

Vivía con su abuela...

No me acuerdo del nombre. Era un morenito que vivía con su abuela. Era de octavo. Era hijo de una hija de la abuela. Hubo una relación turbia entre el papá y la mamá y lo habían abandonado, era rara la situación. La abuela se

veía apoyadora, su casa parecía una fortaleza, vendía cigarros toda la noche, él tenía ganas de salir adelante, pero el medio no lo dejaba. Ahora está trabajando, hace aseos, no alcanzó a terminar octavo con nosotros.

No tenía conciencia de sus capacidades...

Era una chica súper inteligente, pero creo que no tenía conciencia de sus capacidades, no se reconocía como capaz. Tenía un pololo que la tenía tan disminuida, que no se daba cuenta que ella era capaz⁸³.

Íbamos a su casa, hablábamos con su mamá para interesarla pero... creo que tiene que ver con las responsabilidades en la casa y con la mirada poco emancipadora que ellas tienen de sí mismas, con su cultura. A las mujeres les resultaba difícil visualizar la necesidad de disponer de espacios para estudiar. "Mejor que estudie mi hermano chico", nos decían... Finalmente convencíamos a algunas ellas. Había que hacer un trabajo de convencimiento para que estudiaran. Y siempre tenían miles de disculpas relacionadas con su rol en la casa. A veces las convencíamos y a veces, no. No tenían conciencia de sus capacidades...insisto.

El día de los exámenes...

El día de los exámenes tuvimos que ir a buscar a un niño a la cárcel, a la comisaría, había caído la noche anterior. Fue algo injusto. Fuimos con Cecilia a pelear a la comisaría, por lo arbitrario de la detención y ya lo habían dejado toda la noche ahí y era menor de edad. Pensamos que no había estudiado nada pero me dijo y me sorprendió: "...tía estuve toda la noche estudiando", lo acompañamos al lugar del examen, llegó con su lápiz y lo rindió.

83. Consultar sobre el punto, el documento sobre "Saberes Pedagógicos aprendidos desde los proyectos de reinserción educativa", 2017, incluido en esta publicación.

Me he mantenido conectada con él vía facebook. Me mandó un mensaje que está bien, está estudiando en una escuela de adultos. Lo matriculamos en un liceo técnico, pero no tenía plata para lo que venía después y no tiene ningún adulto responsable que lo apoye, no quiso seguir en ese liceo. Vive en la calle y sus estrategias de sobrevivencia son diversas, pero en la calle.

Vivía por aquí cerca... en la subida

Todo el tiempo me acuerdo de un chico que vivía aquí cerca, en la subida, Francisco. Llegó a reinserción educativa y estaba consumiendo cocaína. Cumplió 14 años mientras participaba en el proyecto de reinserción. Me acuerdo muy bien, porque tuve que quitarle una pistola. Fue la primera vez que me vi enfrentada a una situación de esa naturaleza. Andaba con una pistola y se la mostraba a los compañeros, era el choro del grupo. Conversamos sobre su pistola, comentamos la consigna que habíamos concordado desde el primer día de trabajo y que él conocía: "esta era una zona de paz", y que no podíamos permitirnos, entonces, tener un arma. Negocié asustada... yo sabía que estaba consumiendo. Y la cocaína hace que cada cual se sienta como dueño del mundo. Al final, me entregó la pistola y le prometí que se la daría a su mamá, y que no íbamos a hacer denuncias ni nada. Acordamos ir juntos a su casa para entregarle el arma a su mamá.

Así, creo, pude mostrarle que yo no tenía miedo. Percibí que cuando le nombré a su mamá, algo le brilló en su mirada, le pareció bien que nos preocupáramos de él y de su madre. Así lo interpreté. La mamá no estaba ni ahí, no le preocupó. Pero para él fue muy importante que fuéramos juntos, que conversáramos, que fuera a su casa, que supiera donde vivía. Desarrollamos a partir de ahí un vínculo muy fuerte.

Este episodio fue fuerte para mí, pero también fue significativo para él. Ese acercamiento, en este y otros casos, es muy importante. Saber dónde estaba su casa, cómo vivía, saber que cuidaba a los hermanos chicos, porque su mamá tenía privación de libertad nocturna. Estaba pidiendo a gritos

que alguien lo ayudara. Y con el tema del consumo, ingresó a un centro de tratamiento a pesar que no era infractor de ley. Avanzó bastante en su proceso terapéutico, incluso dijo y supe que quería ser educador. Tenía la seguridad que habían personas que se preocupaban de él... es lo que más valoran estos cabros, que otros se preocupen genuinamente por su bienestar.

Manuel...

Me recuerdo de un chico de 8 años que ingresó al programa. No fue posible avanzar con él, puesto que ya tenía acumulada una durísima experiencia en el ámbito de la violencia al interior de su familia. En verdad, las redes no reportaron a tiempo esa situación, porque el camino pudiera haber sido otro.

La pobreza era y es un factor de gran peso. Quien tenía que integrarse a estrategias de sobrevivencia de su familia, no tenía otro camino por delante. No había mucho que hacer allí. Otra cuestión que se oponía a los procesos de reinserción, era el nivel de consumo que había alcanzado el estudiante. Era un tema que se conversaba muchísimo con ellos. Incluso, en ocasiones, impedíamos que salieran a la calle en recreo para que no consumieran. Pero había situaciones difíciles de abordar. Y una última cuestión que impedía fuertemente el desarrollo de procesos de reinserción –como fue la situación de Manuel– era la violencia vivida como un modo de relacionarse entre las personas. Porque es una forma de estar con los otros ya incorporada y que dificulta permanecer en un grupo, escuchar a los otros, tener cierta tolerancia con otras opiniones, en definitiva, permanecer en un espacio. Este punto hay que trabajarlo muchísimo y es difícil abordarlo. A veces, no lo logramos.

Un día me preguntó por mi profesión...

Un día conversando con él, me preguntó por mi profesión. Le dije que era asistente social y me dijo que a él no le gustaban. Le pregunté por qué y me contó una historia que es muy recurrente en el sur. Me dijo: "mis primos y yo, cuando veíamos que venían las asistentes sociales, nos escondíamos, porque en la isla cuando éramos chicos, y cuando las asistentes sociales de la municipalidad sabían que nuestros papás estaban en la mar, aprovechaban de ir y decidían que estábamos en riesgo y que tenían que internarnos..." y le quitaban los hijos a las madres, porque creían que ellas no tenían la solvencia económica para mantener a los hijos". Era un acto de protección que, al final, salía al revés.

Y continuó su relato: "...Y eso ocurrió muchas veces" y me decía "si usted va a mi casa, mi mamá le va a tomar miedo, porque ella siempre ha tenido miedo. Y en la población donde vivimos, casi todos los niños han pasado por hogares". Y hasta el día de hoy es la estrategia que utilizan las instituciones. Hablé con una colega y me explicaba que no tenían otra alternativa, porque cuando iban a las visitas, las familias no tenían nada que comer; preferían internar a los niños. Hay que considerar, sí, que los niños, apenas pueden, se arrancan. Muchos chiquillos nos dicen, "yo entro y salgo del internado, voy a estar mejor en la calle o en mi casa".

Se produce un círculo en el que los chiquillos se sienten en una situación de persecución. Y después terminan robando y siguen sintiendo esa persecución, después quieren hacer algo distinto y nuevamente se sienten perseguidos por un sistema que no les permite hacer otra cosa.

Me recuerdo de un chico con 18 años...

Había un chico de 18 años que tenía serias dificultades de aprendizaje, tenía deterioro por consumo y había estado en básica, hasta tercer año. Eso decían los certificados, que decían algo que no era muy cierto. Entremedio había estado detenido. Tenía muchas dificultades para aprender y por su edad, sentía mucho temor y se avergonzaba mucho de no saber.

Los compañeros lo aceptaban así, pero también identificaban sus dificultades y lo apoyaban diciéndole cómo se hacían algunas cosas, "yo te ayudo" era el mensaje. Había un diálogo silencioso entre ellos que era de gran riqueza y observando eso aprendimos cómo hay caminos distintos para acceder a un aprendizaje más enriquecedor, desde personas que también tuvieron dificultades para aprender y que saben cómo apoyar a otros. Creo que él se quedó con nosotros hasta el final, especialmente por estar con sus propios compañeros⁸⁴.

Jonathan

Me recuerdo de un chico, Jonathan, que desde el principio se mostró muy motivado, muy comprometido. Cuando hacíamos las reuniones, todos coincidíamos en que se destacaba en relación con los otros, su aprendizaje era reciente. Cuando se le pedían trabajos iba un paso más adelante en relación con otros, tenía 100% de asistencia, cumplía todo el horario. Nos llamaba la atención. Pero en algún minuto eso cambió radicalmente, después de un mes y medio.

Fui a su casa, estuve con su familia, comenté que participaba mucho, pero no hubo caso, cambió, dejó de asistir, llegaba para la colación y se iba; algo le estaba pasando. Comenzó a consumir con otras personas, se hizo parte

84. Para ampliar este criterio, consultar "Saberes Pedagógicos aprendidos desde los proyectos de reinserción educativa", 2017, incluido en esta publicación.

de un grupo que hizo lo mismo. Y nuestro trabajo comenzó a ser fuerte en la calle, para encontrarlos.

Una chica me dijo, muy discretamente, que podía encontrar a Jonathan entre tal y cual calle, pero me recomendó que solo lo mirara. Hice el recorrido y lo encontré. Estaba robando y consumiendo. Hablamos con él, se resistía mucho, no verbalizaba nada. La mamá estaba también preocupada y asustada. Finalmente, siguió asistiendo con intermitencia y comenzaron sus detenciones, comenzaron los delitos. Se complicó su situación.

La mamá decía que no había conocido a su papá y que esa era la causa, porque le hacía falta, era una necesidad saber quién era su papá. Quería conocerlo. Yo creo que sintió la necesidad de experimentar, de conocerse a sí mismo, de aceptar los desafíos y ver cómo los resolvía y tomó la decisión de consumir y de robar. Para uno podría no ser lo correcto, pero para ellos era importante tomar esa decisión, frente a esa pobreza tan dura que cala hasta los huesos.

Tenía una hermana que él adoraba, en su casa había carencias económicas muy grandes, había nacido su hermanita, se le complicó la vida, porque no tenía cómo salir de allí, cómo aportar, creo, que quería seguir estudiando, pero la realidad era otra. Esa es mi lectura, hoy.

Nos vienen a ver para contarnos de su vida...

Si analizamos la cantidad de chiquillos que se integraron al sistema escolar y siguen matriculados, es bien alta. Hay muchos que han terminado la enseñanza básica y están a punto de terminar la media... Nos vienen a ver y a contarnos sus avances... pensamos entonces que en algo afectamos su vida y conseguimos mantenerlos en el sistema, no sin dificultades, pero se mantuvieron, sin tener conflictos que requirieran ayuda más específica posterior de nuestra parte.

Y esto no sólo en el ámbito académico, sino que también aportamos al desarrollo de las personas. A veces me encuentro con hombres y mujeres que ya tienen sus familias e igual me saludan como "tía" y me cuentan que tienen una pareja, que tienen un hijo, que están trabajando y siento que ahí hay un aporte al desarrollo de la persona. Y hay algunos que están en mejor situación económica, que han logrado ser profesionales, viven en mi misma población. Eso gratifica.

Uno trata de recordar y hay muchos casos y eso es lo que a uno le permite mantener en este tipo de trabajo. Tenemos la suerte de encontrarlos cada cierto tiempo y ver que uno aportó a la vida de mucha gente. Son cabros que están adultos, que te saludan, que te agradecen lo que uno pudo aportar. Eso es gratificante.

Siempre pensábamos que cuando terminábamos el año muchos lograban escribir bien su nombre o su dirección, cosas básicas, pero sentíamos también que le devolvíamos el sentirse respetados, sentirse más dignos.

Se encontró con su propio límite...

Hay casos puntuales, por ejemplo, un cabro que comenzó con nosotros siendo analfabeto y todavía está con nosotros. Al principio no hablaba nada y no tenía ningún lazo con los otros. Ahora es capaz de reírse, de contar

algunas cosas que le pasan. Es un avance importante, al menos para mí, de mucho valor.

Es un niño que recolecta y vende latas. Aprobó cuarto básico con nosotros, luego se matriculó en una escuela de adultos, reprobó el Tercer Nivel y no quiso ir más a clases. El año pasado trabajamos con él para que retomara sus estudios y finalmente entró a un colegio alternativo que cuenta con oficios. Volvió a retomar y está saliendo de una depresión, porque ese fracaso le provocó una depresión. Pero va saliendo adelante. Esto te cuestiona mucho: lo levantamos, le dimos herramientas, pero después se encontró con su propio límite, lo seguimos apoyando pensando en sus aspiraciones.

Me recuerdo de...

Ella trabajaba en comercio sexual con su amiga. Se generaron lazos entre ambas. Logramos que saliera adelante, tiene una pareja relativamente estable, la íbamos a buscar en la noche a la caleta, con consumo pesado, había sufrido mucha violencia en su familia, estaban muy alcoholizados. No tenía de dónde tomarse y pese a ello, pudo sobrevivir.

Me marcaron Carlitos, Israel, Daniela

A mí me marcó también Carlitos. Un niño con consumo problemático de drogas, llegaba todos los días a clases, a pesar del consumo, llegaba igual. Lo he visto por las calles de la comuna y su círculo es siempre el mismo. Y lo recuerdo, porque no sé si hicimos lo adecuado en su situación.

Carlitos, desde un principio, fue afectuoso, cariñoso. Y lo encuentro a veces en el centro y me saluda: "tía, cómo está", pero lo veo en la misma condición y eso me provoca preocupación por lo que hicimos o dejamos de hacer. No cambiamos su circuito.

También me acuerdo de Israel que cayó preso y fuimos a visitarlo. Cuando nos vio corrió a abrazarnos y lloraba y lloraba, a pesar que era de los más choros. Estuvo feliz que lo fuéramos a ver y ese acto significó revincularlo con la escuela.

Recuerdo a Daniela que tenía un déficit de aprendizaje importante y trabajaba en comercio sexual. Era para escuela especial, pero rebotaba en esas escuelas. Acá le dábamos atención personalizada. Cuando se perdía, la buscábamos en los lugares donde trabajaba. El equipo de calle nos colaboraba en su seguimiento. Ese trabajo adentro y afuera de la escuela fue, absolutamente clave.

Ivo

Ivo es un chico que llegó de un programa SENAME y nos contó que venía de Renca y nos contaba que vivía con unos tíos argentinos en la población. Ese cabro se fugó de un hogar y después empezó a robar. Un día nos robó el data. Se nos desapareció un tiempo. Venía de un hogar, pero allí no se preocupaban por lo que estaba sucediendo... las situaciones de cada chiquillo iban de mal en peor.

Al tiempo, lo encontramos y le preguntábamos por lo que estaba haciendo. Lo habían visto con un bolso en el paradero y sabíamos que nos había robado el data. Reconoció el robo y contó que lo vendió en 60 mil pesos.

Lo había empeñado. Encontramos el data en el almacén del barrio. Su dueño nos quería cobrar los 60 mil pesos. No teníamos dinero ni era lo correcto. Le dijimos que estaba reduciendo especies a un menor de edad, pero no lo devolvió. Fuimos nuevamente con la factura en la mano y se lo pedimos y le demostramos que era nuestro. Fuimos a carabineros y, al final, lo recuperamos. Nunca más vimos al Ivo, parece que estaba en la calle. Lo encontrábamos, pero no fue de nuevo donde nosotros. Lo perdimos...

Stephanie

Stephanie tenía 14 años y su mamá murió de SIDA. Ella se embarazó, la perdimos de vista y tuvo esquizofrenia. No logramos saber nada más de ella. Desapareció del mapa, vivía cerca de la Panamericana en unos departamentos básicos.

Supimos muy tempranamente que su mamá estaba contagiada de SIDA. Ella fue 'neoprenera' en su población y su pareja la contagió. El papá de sus hijos, la abandonó. Ella era sola, no tenía familia alrededor, también había sido abandonada. Tenía dos hijos y vivía en una pobreza como pocas veces he visto. Su prioridad eran los hijos. Para Navidad, tenía guardado un paquete de fideos de colores en su pieza y esa iba a ser su cena.

Pasaron unas semanas que no la visitamos y cuando volvimos, ya había fallecido. No supimos cuándo ocurrió ni pudimos asistir a su funeral. No nos avisaron, faltamos a una visita y en ese período sucedió. Ella era sola y sus dos hijos, en qué soledad habrá muerto.

Los hijos quedaron abandonados, los sacaron del departamento que ocupaban. Una vecina solidaria los recogió y su propio hijo se puso a pololear con la Stephanie que se embarazó. Al poco tiempo, le diagnosticaron esquizofrenia. La abuela vecina se quedó con el nieto y a ella la internaron en un lugar. Perdimos contacto.

Aunque asistían intermitentemente a la escuela permanecimos en contacto y creíamos que la escuela debiera ser insistente porque era una señal para ello. No importa que no pasaran de curso, que no asistieran, nuestra apuesta era que el vínculo distinto podía servir de apoyo, de contención y eso le daba sentido a la relación.

La intervención temprana en las trayectorias de personas que estamos recordando y que están suficientemente dañadas, es esencial. Hay que idear una estrategia educativa para generar condiciones distintas, aunque

sabemos que las condiciones de vida están dadas por el contexto y que es difícil revertir la exclusión y la pobreza; pero sí trabajar para que las biografías de los hijos no sean cercanas a las escritas por sus padres. Que las biografías de los hermanos no sea la repetición de la biografía de su padre, porque lo educativo agrega nuevas experiencias, otro mundo, les agranda el mundo. Y ellos deciden en el marco de lo conocido ¿porque cómo se decide respecto de lo que no conoces? Por eso es esencial ampliar lo conocido –de lo local a lo global– y en base a esas experiencias de aprendizaje se pueden descubrir cosas distintas, tomar otras decisiones. Se trata de avanzar hacia la disponibilidad de otras herramientas para poder ejercer esa autonomía en un marco más amplio.

Había cabros regalones...

Bryan era el regalón... era especial. Desde que comenzamos a elaborar la lista, nos apareció Bryan. Era de la segunda etapa. Estaba el nombre, el RUT y la dirección y decía, "deficiente mental". Lo fuimos a ver a su casa, se demoró en salir, lo miramos y supimos que no tenía nada. Lo 'empastillaron' cuando chico, porque tuvo meningitis, perdió un pedazo de mano, pero era sólo eso.

Nos encariñamos con él. Ha pasado por varias etapas. Se ha sometido a desintoxicación y siempre vuelve a trabajar con nosotros, lo pide gritando, nos percibía como distintos. La última vez que volvió se quedó con nosotros no más y asiste siempre. Se entregó, nos sigue a todos lados, aguanta hasta tres horas de clases. Pertenecía a una de las familias importantes de la población, toda su vida era un sufrimiento y un abandono gigante de parte de los papás, abandonó el lugar donde vivía, abandonó el colegio, había sido donado, pero después lo había ido a buscar su mamá. Eran miles de historias las que nos contaba. Me acuerdo de un día en que yendo de visita al museo, me contó toda su historia: lo habían dado en adopción, la mamá lo reclamó, se le murió su hermano en los brazos, llegó sólo hasta segundo básico en una escuela especial y no fue nunca más, luego lo acusaron de homicidio desde chico.

El Lalito

El Lalito era un niño de 8 años, chiquito, flaco, tenía segundo básico, no iba al colegio, estaba siempre en la calle, los cabros lo mandaban a comprar. Iba con nosotros y le gustaban las clases. No sé qué pasó con él, volvió a una escuela especial. No lo vimos más.

Jordan

Nos impactaban todos, en verdad. Pero me acuerdo de Jordan. Ha costado muchos años entenderlo; cuando hacíamos casa a casa nos dijeron en una botillería que por ahí vivía el Jordan y que nunca iba al colegio. Lo fuimos a buscar y era un gordito que no hablaba nada. Iba a clases a la fuerza, tenía claustrofobia, era autista, se ponía a llorar, nunca hablaba con nosotros. Podía estar una hora sentado en la banca, pero ni nos saludaba a pesar que le conversábamos, ahora saluda a sus compañeros, está en sexto.

La mamá nos contó que en kínder se integró al colegio, que siendo el regalón de su pasaje, lo fueron a dejar los vecinos al colegio y no quiso entrar. Algo le pasó. La primera semana fue con la mamá. Cuando avanzó el año escolar, le informaron a la mamá que ya no podía seguir asistiendo y el niño no quiso ir más tampoco. La mamá es más permisiva, lo deja salir a la calle todo el día. No consume, tiene una familia detrás que trabaja, su papá es micrero.

Un año le pusimos una trabajadora social para que estuviera con la familia, se establecieron algunos compromisos, el papá lo iba a dejar a clases, todavía lo va a dejar. Comprometimos al papá para que le enseñara en la casa con guías. El año pasado dio exámenes libres y le fue bien.

Este año el papá nos buscó hasta que nos encontró y nos llevó a Jordan. Habla con los compañeros, saluda, no juega a la pelota ni come con los otros. No sé qué pueda tener, no tiene problemas cognitivos, ha avanzado

harto desde no saber ni leer ni escribir a estar actualmente en sexto. Siempre le asignamos un profesional para que lo acompañe especialmente. En su barrio juega con los amigos, tiene su polola, anda en bicicleta. A veces pensamos que tiene un mutismo selectivo, se cierra con los desconocidos. Aparentemente tiene una vida normal, pero con los compañeros en el colegio no interactúa. Lo molestan, le dicen guatón, se ríen de él. Y el papá sigue ayudándolo. Ya multiplica y divide. No lee ni escribe muy bien. Lo recuerdo por la forma en que lo conocimos y cómo está ahora.

Tendrá que buscar alguna alternativa de capacitación. Tiene su vida, sus amigos, su casa. Pero en grupos desconocidos no se relaciona. Este año es la última vez que puede estar con nosotros.

Pablo

Cuando llegó era muy callado. Sus compañeros le tenían mucho respeto. Vestía con pantalones pitillos, era un 'chorizo' en la población. Nunca faltó a clases. Al principio ni nos hablaba y después se abrió un poco más y hasta se reía. Vivía cerca de donde funcionaba el proyecto, alejándose un poco de la situación que vivía en su población de origen, en la casa de su abuela. Para él la abuela era muy importante. Cuando dejaba de ir, íbamos a conversar con ella.

Tenía un secreto que lo mantuvo durante harto tiempo. Con el tiempo, lo comprendimos mejor. Hacía ballet clásico, asistía a unos talleres y era un secreto en la población, porque hubiese sido mal mirada esa participación. Estaba yendo a unos talleres, a una academia. Le contó a una compañera del equipo que guardó el secreto y después me contó a mí. Lo volví a ver, terminó el cuarto medio, tuvo un cambio positivo. Fue el baile que lo hizo cambiar. Es de las historias más particulares que he visto en este trabajo. Era su secreto.

Reflexiones finales de los profesionales entrevistados

Antes de finalizar este texto, se incorporan comentarios de tres profesionales que trabajaron en retención y reinserción escolar. Los primeros dos de ellos describen su estrategia de trabajo en una escuela de adultos –combinando lo instituido con lo instituyente– y el tercero, al relatar el trabajo en una caleta con niños y niñas en circuito callejero, abre las posibilidades de desarrollo de las competencias lectoras citando a grandes maestros de ese ámbito.

Intentamos ser sutiles para retener...

Intentamos, desde el inicio, ser lo más sutiles posibles, porque sabíamos de la sensibilidad de la escuela y de los profesores en estas materias... habíamos varios profesores en el equipo. Entrar al aula es complejo. ¿Qué hicimos estratégicamente? Le preguntamos al profesor: ¿qué necesita de mí? La respuesta fue que le sacáramos a todos los chicos pesados de la sala y así lo hicimos y los sacamos.

Con el paso del tiempo, nos fuimos inmiscuyendo en lo pedagógico y le preguntamos si podíamos entrar con el chico a la sala, así lo hicimos, pero ya estábamos validados por los profesores. Ellos percibieron que fuera del aula hacíamos bien la pega y pudimos entrar al aula también. Con 5 o 6 chicos las tutoras estaban siempre presentes, acompañándolos en sus salas. Se turnaban, pero los acompañaban.

Lo decidimos así, porque lo conversamos y decidimos esperar y ver qué pasaba, no imponer algo desde el primer momento. Decidimos preguntar qué necesita este entorno para ayudarlo y después generar nuestra estrategia y seguirlos apoyando más. En lo pedagógico cuando preguntamos ¿qué necesitaban?, la respuesta fue: saquen a los chicos más complicados. Así de simple. Nos dijeron ocupe la metodología que quiera, pero fuera de la sala,

ojalá. Y los profesores después decidieron cómo colocaban las notas en los libros de clase.

El contexto favorecía también la participación de los estudiantes. Por ejemplo, había relaciones instrumentales entre el joven, la tutora y el profesor en el caso de quienes estaban con sanción judicial y su obligación era estar en clases; de lo contrario, perdían el beneficio. Inteligentemente instrumentalizaban la relación y asistían a clases. Otros estudiantes asistían, porque en la familia les habían prometido premiarlos por la nota.

Creo que el proyecto fue exitoso y los chicos se mantuvieron en la escuela, pero no fue posible lograr una mirada distinta sobre el proceso educativo de parte de la comunidad educativa en su conjunto. Eso no ocurrió.

Llegamos a participar en los Consejos de Profesores, desmenuzábamos los casos, los veíamos desde distintas aristas. Algunos profesores estaban comprometidos con los jóvenes, traían una impronta de trabajo que los valoraba y consideraba lo que sucedía en su vuelta a clases después de haber desertado de escuelas diurnas; otros profesores –la mayoría– venían a hacer un par de horas clases y se iban. El tema jóvenes no les era cercano. Más bien creían que iban a encontrar más adultos que jóvenes en la escuela. No era fácil.

Debo agregar, sí, que lo anterior no hubiese sido posible sin la participación de la dirección, sin el apoyo de la gestión educativa, el liderazgo de la directora. Fue lo primero y lo último. Ahí empezó y terminó el trabajo. Ella es la que comanda el equipo, ella genera o no resistencia, genera actitud hacia el cambio, genera los acuerdos. Nuestra propuesta fue, desde el inicio, generar un cambio conjunto, no imponer las ideas, mantener a lo largo del trabajo una actitud de acuerdo, analizando desde el equipo, permanentemente, lo instituido y lo instituyente en el marco de este trabajo.

El parsimonioso trabajo de retención en una escuela de adultos

El trabajo de retención se hacía en una escuela de adultos. Algunos profesores nos apoyaban y consideraban importante nuestra labor. Pero los directivos del colegio, no se interesaban mucho. Al principio, lo obstaculizaron y desde medio año en adelante, logramos un mejor escenario. Teníamos una convocatoria que ellos no lograban; por ejemplo, un taller de salsa que tuvo una sala llena de jóvenes bailando; participaron hasta auxiliares, los profesores no entraron de pura vergüenza. Y eso les causaba un poco de recelo a los directivos. Pero no un reconocimiento... por el contrario.

Hubo situaciones que a nuestro entender eran mal enfocadas con las estudiantes embarazadas. La escuela les pedía que se fueran y usaran un sistema "a distancia" institucionalizado. Les mandaban guías, les hacían llenar un cuaderno con materia, las copiaban más bien, evaluaban ese traspaso, les hacían una prueba y pasaban el año y salían con buenas notas. Las chiquillas hacían como que aprendían en realidad y nosotros pensábamos que era un proceso ficticio. No había razón para hacerlo así.

Entonces las convocábamos a los talleres para que tuvieran clases de verdad. Tratábamos que efectivamente fuera un proceso real, porque después no iban a seguir estudiando a pesar de su interés. Se les hace muy difícil continuar con su proceso y terminarlo de manera eficiente. Sabían muy poco. Era ficticio el proceso.

Entramos a discutir fuerte ese tema. En algún momento, dudamos si participar o no, sabiendo que podía provocar discusiones pero lo hicimos igual, no pudimos dejar de cumplir esa función.

El discurso del colegio era poco creíble. Se lo planteaban como un favor, la institucionalización del proceso a distancia era un mensaje como "te estamos ayudando a que tú descanses y te sientas bien", "estamos cuidando tu salud y la de tu guagua", pero no era cierto que así fuese.

Los hombres, por su parte, en esa misma escuela de adultos tenían poco interés por terminar el proceso. Había mucho más interés en las mujeres que en ellos. No encontraban significativo estudiar, terminar; muchos iban al colegio por las medidas judiciales, otros para tener la certificación y muy pocos iban por interés de aprender.

La escuela no cumplía con ninguna de sus expectativas en términos educativos, porque los profes faltaban mucho, no hacían clases, llegaban tarde. Veían desinterés, también, de parte de los profesores. No importaba que faltaran a clases, porque sabían que iban a pasar igual. De hecho, sin estigmatizarlos, se organizaban más o menos así.

Unos efectivamente estaban marginalizados, con cultura carcelaria, violentos, chorizos, se vestían de manera particular. No encajaban en la normativa de un colegio formal, por su personalidad, por su desapego a las normas, por su visión particular de los adultos.

Otros grupos que se notaba que tenían otro capital cultural de su familia, iban porque sabían que ahí era más fácil, se interesaban en un proceso más corto y en obtener buenas notas. Se notaba desde que se vestían distintos hasta la forma de hablar. Podrían haber estado en una escuela formal, no tenían incentivos para continuar sus estudios. Tenían familia, íbamos a sus casas.

La escuela no tenía espacios físicos para conversar con alguna comodidad. No había bancas en el patio. Faltaban mucho a clases. Los de la jornada nocturna tenían su vida complicada, trabajaban, tenían hijos que mantener y entremedio, iban un rato a estudiar. Sobre todo las mujeres.

Había diferencias entre los de la mañana y los de la noche. Los de la noche faltaban mucho, había que ir a las casas, a conversar con ellos, a establecer vínculos más estrechos, hacíamos contención, porque estaban aburridos, chatos de la vida, y más encima ir al colegio. Estaban más solos en su proceso, más abandonados.

En general, no estaban contentos de perder clases. Era un reclamo permanente de los estudiantes, por la calidad de las clases y su periodicidad. Percibían que su proceso desmejoraba con esas carencias.

La mayoría de los estudiantes del colegio estaba en riesgo de abandonar el sistema escolar. Nos pasaron un listado, al principio, con chicos que ya habían desertado, que ya se habían ido. Nos dieron un listado de 100 estudiantes; 50 de ellos, ya no iban durante los últimos 3 meses. Querían que los trajéramos de vuelta al colegio. Explicamos que no era nuestro objetivo... entonces nos pasaron otro listado. Ahí el orientador fue un aliado nuestro importante... uno de los profesionales más comprometidos en esa escuela. Nos ayudó a hacer un listado real, porque conocía bastante al alumnado. Sabía quiénes tenían problemas... ubicó en la lista a las niñas embarazadas.

Vivir en la calle... difícil reinserción

A los niños de un sector de la comuna —que los recuerdo mucho— los encontramos cuando se murió un niño de ese grupo en una caleta. Los educadores nos fuimos, entonces, a trabajar a la caleta, porque los niños vivían allí. Trabajamos todo un año con ellos para abordar el duelo por el amigo que había muerto y en el segundo año, recién se les propuso volver a la población. Se trabajó fuerte con la comunidad para que los niños empezaran a insertarse en su población. Fueron ganando confianza, comenzaron a asistir a los espacios comunitarios, iban varias veces a la semana a esos lugares, era parte de su cotidianidad, comenzamos a establecer vínculos, nos acercamos. Se instalaban en los computadores y eso ya era un triunfo para ellos y para nosotros.

Así pasó con varios grupos. Luego se insertaron en actividades de participación infantil y comunitaria y resultó importantísimo, porque eran fuertemente rechazados por los adultos del sector y también por los niños que no habían vivido en la caleta; era como un “grupo de matones” que se integraba a las conversaciones, a las reuniones... temblaba un poco la cosa.

Nosotros también... nos preocupábamos para que no hubiera roces, peleas de pandillas. Hacerlos participar en los espacios de los niños, fue también una inserción. Faltaba dar el paso para reinsertarlos en una escuela.

Tuvieron una escuela que funcionó en la Junta de Vecinos, no incluyéndolos a ellos muchas veces, luego incluyéndolos y allí hicieron parte de su escolaridad. Era un local oscuro, de mala calidad, pero ahí funcionó y asistieron, se formaron ahí. Algunos –uno o dos– se integraron a la escuela, pero eran procesos que todavía eran muy débiles para entrar a la escuela, era difícil ese trabajo con el grupo de la caleta. Ahora último, nos hemos encontrado con ellos... nos piden ayuda y están en otra. Creo sí que se encuentran mejor porque se pudo brindarles acciones de cierta protección y apoyo en la época difícil de su infancia. El equipo ha pensado presentar un proyecto para continuar este trabajo. Todavía no ha sido posible. Los encontramos, claro, nuestra percepción fue que su situación es, todavía, tremendamente difícil, pero en mejor estado si pensamos en el contexto en que se desarrolló este trabajo de reinsertación más amplio. En mi opinión, desarrollamos un trabajo de protección territorial que tuvo componentes ineludibles tales como:

- Educadores con una formación integral, capaces de adaptarse a la realidad de los niños. En eso tiene mucha importancia la extracción de los educadores, su proveniencia, que sea gente de la comuna, muchos sacaron su título durante el desarrollo de los proyectos, muchos venían de ser educadores de colonias urbanas. Estaban adaptados al territorio, porque provenían de ahí. Esa característica es esencial: hay que ser del lugar y ser profesores, porque creo en el conocimiento, la escuela es para que los niños se introduzcan al conocimiento. El conocimiento no es abstracto, es una construcción de la persona que aprende, totalmente ligado a su vida, a su actividad. Esa adaptación del profesor a la realidad humana de los niños es una primera condición.
- Espacios para el protagonismo de los niños. Es fundamental. Estos niños que se mandan solos no son corderos, no son alumnos dóciles; los niños de por sí se mandan solos, hasta los más dóciles, de alguna

manera, sacan su libertad por algún lado. De allí que hay que respetarlos, escucharlos, considerarlos como otro legítimo. Y en la escuela, que ese protagonismo no sea solo en el consejo de curso, sino que lo expresen en el conocimiento, por ejemplo, avanzar hacia un sistema escolar que les permita dar su opinión, que escriban textos que tengan sentido para ellos, que la lectura y la escritura sean cosas con el mayor sentido para los niños. El niño necesita como todo ser humano, hablar, expresarse, leer, escribir, necesita vivir en el mundo, conocer, tiene todas esas necesidades al igual que cualquiera. El punto es cómo el profesor crea un intercambio con el niño, para que el niño pueda construir esos conocimientos y adquirirlos para él, para su actividad propia. Es la ligazón entre la actividad propia del niño y el conocimiento del profesor, lo que el niño necesita. Y eso es protagonismo. Creo que lo que logramos hacer fue eso. Que los niños supieran cuál era el programa, para dónde vamos y cómo nos hacemos cargo. No era responsabilidad exclusiva de los profesores. Lo logramos hacer en los grupos. Hicimos pedagogía de proyecto, siendo los proyectos de los niños y no de los profesores. Los contenidos eran trabajados de manera utilitaria para el examen, pero sí era un objetivo también de los niños. Tenían conocimiento de lo que tenían que estudiar, de cuáles eran las metas, que fueran metas de ellos y ese era uno de los incentivos para estar ahí.

- Les propusimos vivir experiencias exitosas en el aprendizaje en cualquier ámbito, que ponían en juego sus habilidades y su capacidad de aprender. Tenían proyectos y actividades que los movilizaban; aprender un instrumento musical es distinto a estudiar un texto de ciencias sociales y memorizar fechas, tiene más sentido, es una actividad con sentido, no como la actividad escolar que es formal, tan sin sentido. La actividad con sentido –Vigotsky y Leontiev son maravillosos en ese tema– es la que forma al ser humano. Esa es nuestra historia.

REFLEXIONES PARA EL CIERRE

Creo que en este texto hay dos cuestiones ineludibles que no puedo dejar de mencionar. La primera tiene que ver con el interés por estudiar, por avanzar, por aprender que demuestran hombres y mujeres que se han ido de la escuela, pero que tienen la oportunidad de vivir un proceso de reinserción: se está en la cárcel por una noche y se preparan los exámenes; se vive en la calle, pero se leen los apuntes, las fotocopias; se vive en circuito callejero, pero eso no impide ir a clases. Notables vidas, notables decisiones. Tienen mi admiración.

Y la segunda cuestión tiene que ver con el profesionalismo, la flexibilidad, la innovación, la preocupación, la constancia y parsimonia, destinadas al proceso de reinserción de parte de cada educador o educadora. Se les proponen alternativas, se les envían persistentes señales de preocupación, se les hace saber, implícita y explícitamente, que su "condición de aprendiz" está vigente, porque la "condición de educador que atiende las necesidades educativas reales", también lo está.

Es uno de los escenarios educativos y pedagógicos más desafiantes que me correspondió compartir y del cual aprendí tanto.

IV. La historia no se ha escrito sola, la hemos escrito entre tod@s⁸⁵

Cecilia Richards Torres

Introducción

Durante el año 2011, y por iniciativa de la UNESCO, particularmente de su Red Innovemos, se recuperó parte de la memoria a través de las entrevistas realizada a los profesionales que se desempeñaron en los proyectos de reinserción educativa durante los años 2007 a 2009 en un trabajo denominado "La Historia no se ha escrito sola, la hemos escrito entre tod@s", de mi responsabilidad. Por ese motivo, se convocó a un número representativo de profesionales de los equipos de reinserción educativa que se desempeñaron en un año o más del período señalado a fin de entrevistarlos y desde allí, reconstruir la memoria de esta acción educativa, que tuvo un especial realce en el país en el contexto de la atención a quienes habían sido abandonados por la escuela. Las entrevistas se desarrollaron, previo envío de una pauta a cada entrevistado, resultando de una tremenda riqueza como es posible constatar en el texto siguiente.

Las entrevistas pusieron énfasis en los momentos claves de la tarea de cada cual, como también en las situaciones críticas que permanecían en su memoria; detallan los esfuerzos de sus respectivos equipos para que ocurriera

.....

85. Este trabajo fue financiado en el año 2011 por la UNESCO, más específicamente por la Red Innovemos, instancia que se interesó en explicitar la riqueza de la experiencia educativa de los profesionales que se desempeñaron en los proyectos de reinserción educativa entre los años 2007 a 2009, tiempo durante el cual, quien suscribe este documento, fue Coordinadora de Reinserción Educativa del Ministerio de Educación. Se trata de una re-edición del trabajo original publicado por la Red Innovemos.

la reinserción; enfatizan sus avances y retrocesos, sus apuestas educativas; en definitiva, dan cuenta de su lucha permanente por torcer, de alguna forma, el destino marcado por la exclusión que viven quienes ya no están asistiendo a la escuela. Los textos son de una tremenda riqueza en términos de humanidad, de episodios irrepetibles, de testimonios únicos.

La presente **sistematización** se origina a partir del análisis de la información contenida en 17 entrevistas realizadas a 22 profesionales –a varias entrevistas concurren más de un profesional– que trabajaron en reinserción educativa durante el período 2007/2009 y pertenecientes a 13 instituciones asignatarias del Fondo de Reinserción Educativa, vigente todavía en la División de Educación General, Ministerio de Educación.

El presente documento se organiza del modo siguiente:

1. Antecedentes
2. Sistematización de las entrevistas organizada en cuatro ejes:
 - a. ¿Quiénes son los niños, niñas y jóvenes que, habiendo abandonado la escuela, participaron en los proyectos de reinserción educativa?
 - b. Características del trabajo educativo realizado en los proyectos de reinserción.
 - c. Pobreza y exclusión ¿cuánto inciden en las posibilidades de reinserción educativa?
 - d. Aportes para las propuestas de políticas públicas en el abordaje de la exclusión de la escuela.
3. Conclusiones

1. Antecedentes

Entre los años 2004 y 2010, el Ministerio de Educación dispuso del Fondo de Reinserción Educativa que era parte del Programa 12 Años de Escolaridad y cuyo fin era financiar proyectos que, desarrollados por organizaciones de la sociedad civil, se orientaban a promover procesos de reinserción educativa en población infanto adolescente en situación de alta vulnerabilidad y que se encontraba al margen de la escuela, con el fin de lograr la continuidad de su trayectoria educativa. En el período 2005/2007 hubo un fondo intersectorial al que aportaron otras instituciones del Estado (CONACE, FOSIS, SENAME, Interior); en los años 2008 y 2009, se buscó una forma de operar con Bases de Ejecución comunes, pero con la asignación de fondos desde cada institución a los proyectos: CONACE y Ministerio del Interior. Sin embargo, el traspaso de recursos entre instituciones del Estado fue difícil y complejo, optándose por convocar a los concursos directamente desde Interior y Educación.

Estas iniciativas pretendían crear las condiciones para que niños, niñas y jóvenes que habían abandonado la escuela, pudieran recuperar su condición de aprendices. Su cobertura y distribución por niveles de escolaridad, en el cuatrienio 2006/2009, fue la siguiente, según la información proveniente de la División de Educación General, Coordinación 12 Años de Escolaridad:

Información de la situación escolar inicial de los estudiantes que participaron en los Proyectos de Reinserción.

	2006		2007		2008		2009	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Sin Escolaridad	18	1.7%	4	0.4%	12	1%	12	1.0%
1° a 4° básico	209	20.8%	256	24.3%	178	19%	169	14.0%
5° – 6° básico	295	29%	354	33.6%	275	29%	318	26.4%
7°- 8° básico	307	31%	342	32.4%	374	40%	402	33.3%
Enseñanza Media	143	14%	68	6.4%	102	11%	305	25.3%
Sin información	35	3.5%	31	2.9%	----	----	---	---
Total	1.007	100%	1.055	100%	941	100%	1.206	100%

Fuente: Informe anual Coordinación 12 Años de Escolaridad, digital, marzo 2010.

Casi el 100% de los participantes en los Proyectos de Reinserción Educativa asistió, en su momento a la escuela; es el efecto de la mayor cobertura del sistema escolar en Chile; se observa, entonces, que la estadía en la escuela no marcó diferencias en su calidad de aprendices; un 60% de ellos fueron excluidos de la escuela entre 5° y 8° año básico.

En el año 2010, los fondos se reorientaron a atender las necesidades de las escuelas de las regiones afectadas por el sismo y maremoto de febrero de ese año, y en el año 2011 se puso fin al Programa 12 Años de Escolaridad, siendo reemplazado por el Decreto Supremo 32/2011 orientado a sostenedores e instituciones con finalidad educacional, cambiando el énfasis desde la reinserción educativa a la retención escolar. La iniciativa fue ubicada en la Coordinación de Normalización, responsable también de la educación de adultos y jóvenes, concepto que indica, de alguna manera, que quienes no estaban en riesgo de irse de la escuela viven una condición que era necesario normalizar⁸⁶.

86. Se publicó en la Revista Mensaje, durante el año 2011, una interesante discusión sobre este tema.

2. Sistematización de las entrevistas

La sistematización de las entrevistas en torno a cuatro ejes temáticos –anteriormente mencionados y que no las agotan– dan cuenta de su riqueza. Cada eje se organiza sobre la base de los textos de las entrevistas –debidamente citados– complementados con referencias bibliográficas y comentarios, cuando corresponde. Cada uno de los ejes contiene, en parte, a los otros; por tanto, la idea de distinguirlos más bien se relaciona con el énfasis en los textos citados.

Es importante destacar, además, que esta es una temática de connotación valórica y que tanto los textos seleccionados como la organización del texto de parte de quien lo ha sistematizado y la opinión de la totalidad de los entrevistados tienen esa impronta: no son neutrales (Trilla, 1992).

Cabe preguntarse por la importancia que tiene la experiencia escolar para cada uno de los niños, niñas y jóvenes que participaron en proyectos de reinserción. Las entrevistas dejan entrever que habían construido una frágil relación con la escuela y los aprendizajes que allí ocurrieron, pero sí hay una especial consideración por la educación como agente legítimo de movilidad social (Kessler, 2004). Esta constatación se refleja también en los testimonios de jóvenes que viven la interrupción de su trayectoria educativa⁸⁷.

Fueron entrevistados también, equipos profesionales que, en escuelas de adultos de distintas comunas, realizaban acciones de retención con quienes habían vivido el proceso de reinserción y que extendían su accionar a las escuelas en su conjunto. Sin embargo, no se incluyen separadamente en este texto. Sus apuestas y convicciones están contenidas en parte, en el texto de esta misma publicación denominado “Grandes Encuentros, Breves Recuerdos”.

87. Richards, Cecilia, “¿Por qué creo que me fui de la escuela?”, en “Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina”, UNESCO, RED Innovemos, OEI, Santiago, noviembre, 2009. Consultar, también, “Saberes Pedagógicos aprendidos desde los proyectos de reinserción educativa” incluido en esta misma publicación.

a. ¿Quiénes son los niños, niñas y jóvenes que, habiendo abandonado la escuela, participaron en los proyectos de reinserción educativa?

La Coordinación de Reinserción Educativa, ubicada en la División de Educación General del Ministerio de Educación, elaboró informes anuales sobre el desarrollo de los proyectos, documentos disponibles en archivo digital en esa repartición. Ese ordenamiento de la información hace posible presentar el cuadro siguiente con la información sobre el rezago educativo de esta población en el trienio 2007/2009, que considera los 6 años como la edad de ingreso al sistema educativo chileno.

Rezago educativo participantes en proyectos de reinserción 2007/2009

	2007		2008		2009	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sin rezago	36	3.4%	35	3.7%	2	0.3%
1 año	112	11.0%	75	8.0%	7	1.2%
2 años	228	21.6%	168	17.9%	55	9.0%
3 años y más	648	61.4%	662	70.3%	543	88.9%
Sin información	31	2.6%	1	0.1%	4	0.6%
Total	1055	100%	941	100%	611 (*)	100%

Fuente. Informe anual Coordinación 12 Años de Escolaridad, digital, marzo 2010.

(*) En el año 2009, sólo 611 participantes vivieron el proceso de reinserción. El resto fue parte de acciones de prevención de la deserción escolar en escuelas de adultos.

Se observa que el rezago mayoritariamente observado es de 3 años y más, situación que implica una importante lejanía del rito de estar en la escuela y sus implicancias. Portan consigo "una escolaridad de baja intensidad" (Kessler, 2004:193 y ss.) no sólo en lo relativo al desarrollo de capacidades, sino que también en términos de los probables vínculos con los docentes y, especialmente, con sus propios compañeros.

Los subtítulos de cada eje temático –que provienen de los textos orales de los entrevistados o de quien suscribe la presente sistematización– orientan el sentido esencial de los textos incorporados. En ocasiones se complementan, o bien, marcan diferencias. En una nota se indica la fuente de cada cita.

Son sujetos con su propia historia...⁸⁸

El texto siguiente sintetiza lo expresado en distintas entrevistas tanto en lo relativo a una comprensión más amplia del sujeto que estaba participando en esta iniciativa, como en el tipo de vínculo que se pone en juego para proponerles el proceso que repara su condición de aprendices. “Se trata de sujetos con su propia historia... niños y niñas con dinámicas familiares marcadas por la violencia y la precariedad, con autonomía en lo relativo a la subsistencia... pero con tremenda inseguridad afectiva, sin capacidad de reconocer y expresar emociones... sujetos particulares que era necesario valorar y con quienes se establecía una relación cercana, personal... para posibilitar que se reconstruyeran a sí mismos. Se trata, sí de una valoración activa. ...Valorar la historia previa supone estar dispuesto a pensar de otro modo los contenidos, las estrategias, los modos de evaluar al interior de un espacio educativo...”. La escuela tradicional “pone reglas que uniformizan, que no distinguen situaciones, que hacen perder de vista la singularidad y la historia de cada cual”.

La consideración de las historias personales lleva consigo un aporte para el proceso de reinserción: “...ocupa un lugar importante conocer el entorno de cada cual, como un recurso educativo sobre el que es posible trabajar”.

88. Victoria Aravena, Sagrada Familia, Peñalolén, RM; Soledad Bustamante, CIDETS, Huechuraba, RM.

En verdad, ¿querían volver a la escuela? ⁸⁹

Una pregunta que se hizo en todas las entrevistas fue por qué creía cada uno que los niños, niñas y jóvenes que participaban en iniciativas de reinserción, podían querer volver a la escuela. Se respondió que: "...necesitan validarse. Sienten que en todo orden están excluidos, muchas cosas no les han resultado. Para ellos, volver al sistema escolar era importante, porque los validaba con sus compañeros y les permitía ir avanzando en algunos aspectos de su vida. Muchos lucharon por conseguir estos avances, aunque a algunos no les resultó..."

Y se agrega: "...las intervenciones para que vuelvan los que no están en la escuela, son un trabajo de cirugía mayor. Hay que reparar primero la confianza en otros, en nosotros, que llegábamos desde afuera... el dolor que ha significado la experiencia de abandono de la escuela no ha sido fácil vivirlo". "Nada les gustaba, nada. No les gustaba ir a clases, sus experiencias previas en la escuela eran malas y siempre te lo estaban diciendo: profe, esto es fome, no me gusta... vengo porque me obligan".

En otros textos, se lee que la motivación por estudiar no era primordial al inicio, más bien tenían curiosidad de saber qué pasaba en este espacio educativo, generado por los proyectos de reinserción, al que asistían sus amigos. "...Venían a husmear un poco. En el camino iban sintiéndose cómodos porque iban aprendiendo... y algo les pasaba dentro, sentían que podían, tenían experiencias de logro y eso los iba anclando y empezaban a quedarse".

Hay matices cuando se afirma que: "había unos que no se interesaban por ir a clases, sino en estar ahí, compartir, y participar en talleres. Creo que creamos un espacio necesario que no tenían. No querían volver, porque tenían mala experiencia en la escuela. Les había pasado de todo... Habían

89. Victoria García, Alejandro Gutiérrez, Profesionales Protagoniza, Coronel; Profesionales, APIS, Macul/Estación Central; Profesionales Santa Corina, Pudahuel, RM.

distintos intereses para asistir (al espacio del proyecto), pero no el de volver a la escuela". Se percibía un aburrimiento, más que una presión (Corea, Lewkowicz, 2007).

Varios entrevistados insistían en que "...la experiencia en la escuela no había sido gratificante, más bien habían juntado rabia y dolor que era necesario abordar cuando los proyectos iniciaban sus actividades educativas, se tomaba un tiempo reorientar esa rabia" hacia una creciente participación en las actividades que se les proponían. Los logros en términos de aprendizajes eran casi imperceptibles; tienen claro sí que es difícil, al menos, insertarse laboralmente si la trayectoria educativa no continúa (Kessler, 2004); (UNESCO, 2009).

Más bien necesitaban un espacio educativo pertinente⁹⁰

Varios profesionales señalaron que sus estudiantes habían sido "enviados" con frecuencia a escuelas especiales en un intento, tal vez, de que asistieran a espacios educativos que abordaran de manera distinta su proceso educativo. Pero, cuando se hacían los diagnósticos respectivos, se comprobaba que sus necesidades de aprendizaje eran sólo transitorias y que más bien necesitaban un espacio educativo más pertinente, como el que generaban los proyectos de reinserción educativa. En cualquier caso, este peregrinar no "animaba" la permanencia de cada cual en una escuela formal.

Y recuperar sus capacidades⁹¹

Está la convicción que las capacidades de quienes han abandonado la escuela están disponibles y la tarea es recuperarlas, puesto que tienen "...el mismo potencial que cualquiera de nuestros hijos". Esto, además, hace que

90. Rosa Valdés, Municipio de Puente Alto; Mónica Bonnefoy, Caleta Sur, Lo Espejo, RM.

91. Soledad Bustamante, Proyecto de Reinserción Educativa, CIDETS, Huechuraba, RM.

los equipos se pregunten, siempre, por los caminos que llevan a cada cual a aprender y por las dificultades que se observan cuando no avanzan en sus aprendizajes.

Han peregrinado por distintas escuelas⁹²

Es imprescindible generar un espacio educativo que los acepte y que, a su vez, les demuestre expectativas; "han peregrinado por distintas escuelas... se trata de chicos que desde la vestimenta pueden ser rechazados, porque somos muy prejuiciosos y pensamos que nos pueden hacer daño y antes de hablar con ellos, vamos con la cartera bien sujeta".

La estigmatización que viven los participantes en las iniciativas de reinserción se aborda más latamente en el tercer eje.

Los espacios generados por los proyectos de reinserción hacían que se sintieran como estudiantes⁹³

"...Por lo general, a los chicos que están fuera del sistema, se les asocia a hechos de connotación negativa: el vago, el que está en la calle, el que no estudia, el que es flojo, pero además el infractor de ley, el que está en protección. Cuando son parte de estos proyectos, ellos son estudiantes. Y exigen cuadernos, lápices, material, como si estuvieran en una escuela... Se produce ahí una situación que sería tan bueno que la observarían los profesores que están en las escuelas" que, por lo general, no los incorporan como aprendices en sus salas de clases. La necesidad de 'ser parte' se reitera en la mayoría de las entrevistas.

-
92. Cecilia Videla, Proyecto Reinserción Educativa APIS, Macul/Estación Central, RM; Profesionales Santa Corina, Pudahuel, RM; Mónica Bonnefoy, Caleta Sur.
93. Verónica Castro, Proyecto de Reinserción Educativa SERPAJ, Valparaíso/Coyhaique; Profesionales de PROTAGONIZA, Coronel; Profesionales APIS Macul/Estación Central; Soledad Bustamante, CIDETS.

¿Se proyectan, piensan en el futuro?⁹⁴

"...Están por todos lados bloqueados y excluidos. En educación, salud, vivienda, cultura, no tienen grupos familiares que los respalden... sobreviven con dificultad... no tienen expectativas... si salen de cuarto (medio) no van a poder seguir estudiando por problemas económicos; en media hora pueden tirarse una billetera y salvar el mes... Ven que todo pasa rápido y entonces no se comprometen" con procesos que pudieran tener alguna duración en el tiempo como es lo educativo. Se agrega: "la sensación y percepción del tiempo que tienen es distinta, ningún cabro piensa en el futuro, no se proyectan. Piensan el día, porque no saben si van a estar muertos, si les va a pasar algo". En un escenario de esta naturaleza, que se complejiza con las citas posteriores, el proceso de reinserción desafiaba a los equipos cotidianamente (Duchatzky, Birgin, 2001; Duschatzky, Corea, 2002; Kessler, 2004).

¿De qué derechos estamos hablando?⁹⁵

"¿De qué derechos estamos hablando? ¿Derecho a que no los maltraten cuando tienen internalizado el maltrato como forma habitual de relación? ¿Cuán normalizado está el maltrato?" Y se agrega: "...han vivido estrategias de supervivencia desde muy temprana edad. Han vivido mucha violencia en su casa y en la calle... el maltrato pasa a ser el modo de relacionarse con el resto" y de hecho, era uno de los primeros desafíos que se abordaban en los proyectos de reinserción, cómo transformar esa forma de relación con mucha violencia, siendo que una necesidad básica del ser humano es ser bien tratado.

Por eso es que "...todos los días hacíamos un círculo al principio de la mañana, preguntábamos cómo habían llegado... La otra decisión fue trabajar

94. Profesionales Proyecto Reinserción Educativa Santa Corina, Pudahuel, RM.

95. Verónica Castro, SERPAJ, Valparaíso/Coyhaique; Profesionales APIS; Mónica Bonnefoy, Caleta Sur, Lo Espejo, RM; Beatriz de Castro, VINCULOS, Castro, Chiloé.

por períodos cortos, con contenidos breves que fueran resueltos en tiempos breves. Luego agregábamos otros...hacíamos juegos, fútbol también. Salían a la cancha, usaban esa energía y ahí volvíamos a entrar. Y así organizábamos la rutina... no les gustaban las clases encerradas. Manteníamos las puertas del local abiertas, por si alguno tenía que salir". Había que ponerse en la situación de quiénes se incorporaban a los proyectos (Barudy y Dantagnan, 2006).

¿De los derechos de niños solos con responsabilidades de adultos?⁹⁶

Los niños "necesitan adultos que los acompañen un poco más. No requieren de más autoridad, sino que de acompañamiento, de más conversación y explicaciones, de apoyo para solucionar sus problemas; es decir, todo el acompañamiento que la escuela no puede entregar ...los niños están muy solos y con mucha responsabilidad de adultos... Es un problema de la infancia popular. Niños que asumen responsabilidades en la casa, que trabajan, que cuidan a sus hermanos, porque los adultos del grupo familiar trabajan lejos y llegan tarde", los mismos que hacían el esfuerzo de asistir a clases, sin apoyo de personas de más edad, como lo demuestra un estudio realizado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano el año 2007⁹⁷.

96. Mireya del Río, Proyecto de Reinserción Educativa, Municipalidad de Cerro Navia, RM.

97. Abraham, Mirtha; Lavín, Sonia: "Estudio y Asesoría Técnica a Proyectos de Reinserción Educativa", Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2007.

¿Y las mujeres?: muy pocas asisten a los proyectos de reinserción⁹⁸

Las cifras recopiladas de los proyectos de reinserción educativa en el período 2007/2009, apuntan a una participación de solo un 30% de mujeres. Todas las entrevistas mencionan esta baja presencia femenina y la interpretan. Se dice que: "...Los hombres están más en la calle, salen más. Las mujeres, si se embarazan, son dejadas en la casa por castigo y sanción". Se agrega también que "...con las mujeres eran mejores los logros en el proceso de reconstrucción de sí mismas, de mirar de mejor forma su futuro y sus posibilidades personales, laborales y sociales", pero era difícil conseguir autorización de sus familias para que continuaran estudiando.

Otras opiniones señalan que "...en los sectores en que se ubicaban los proyectos, como en el país en general, son machistas. Y en ese sentido, no es importante la educación para las mujeres. Una chiquilla que deserta, porque está embarazada ve complicada su situación cotidiana, en tanto tiene que hacerse cargo de su hijo". En general, la opinión es que las parejas no autorizaban la asistencia a clases. "Es una posesión, una resistencia frente a que las niñas salgan adelante, no las dejan desarrollarse". Además, "...la mujer tiene mucho más obstáculos para estudiar y menos valoración de la educación dado el contexto en que están viviendo".

En otro texto se lee: "...también está el tema de la protección. Son espacios (los proyectos de reinserción) en que van chicos que son disruptivos, altaneros... es una población que asusta a los padres. No mandan a sus hijas".

Por unas u otras razones, la participación de las mujeres fue siempre proporcionalmente menor. Es una cuestión pendiente para futuras formulaciones

98. Profesionales PROTAGONIZA, Coronel, Región del Bío Bío; Victoria Aravena, Sagrada Familia, Peñalolén; Soledad Bustamante, CIDETS, Huechuraba, RM; Profesionales Santa Corina, Pudahuel, RM; Profesionales APIS, Reinserción Educativa, Macul, Estación Central.

de políticas educativas destinadas a esta población, considerando que el embarazo adolescente es una de las principales causas del abandono de la escuela.

Le digo que vaya, pero no quiere...⁹⁹

En general, las familias decían que "si él estudia y ustedes lo hacen estudiar, qué bueno", porque de lo contrario, decían "no se pudo más". Ya se había perdido la batalla, por decirlo de alguna forma. Un matiz: "...los hombres están acostumbrados a andar solos, a mandarse solos. En esa soledad también toman la decisión de no ir más a la escuela... Le digo que vaya, pero no quiere".

En algún momento lográbamos que algo de adentro los moviera¹⁰⁰

A los estudiantes "...no les gustaba la escuela... Cuando lo conversábamos, nos contaban que los habían echado, que lo habían pasado mal. Nos costaba mucho hacerlos volver (cuando también se iban de reinserción). Hablábamos con muchas personas hasta que al final lo lográbamos... algo de adentro los movía".

En otro texto, se añade: "...llega un momento en que cambian... hay cuestiones que desencadenan el comportamiento de los chicos algo les pasa, algo están viviendo".

99. Valentina Cassoni, Wanda Huerta, APIS, Macul/Estación Central, RM; Verónica Castro, Reinserción Educativa, SERPAJ, Valparaíso/Coyhaique, XI Región.

100. Valentina Cassoni, Wanda Huerta, Proyecto Reinserción Educativa, APIS, Macul/Estación Central, RM; Profesionales Santa Corina, Pudahuel, RM.

Los equipos de los proyectos se jugaban cotidianamente para que cada cual sintiera un remezón interior que lo motivara a asistir, que lo llevara a tomar la decisión de participar en el proceso de reparación que implicaba la reinserción.

Además, se creaban condiciones para que unos con otros se apoyaran¹⁰¹

Se menciona el aporte de los grupos de participantes en el logro colectivo de aprendizajes: "las personas que tuvieron las mismas dificultades para aprender... saben cómo apoyar a otros" que viven la misma situación. Es más, se cree que la permanencia de varias personas en los proyectos se debió a la necesidad de contar con este tipo de apoyo y cercanía.

Se reporta (Duschatzky, Corea, 2002: 55 y ss.) que los "vínculos fraternos" pueden tener una "capacidad simbólica de protección" más fuerte que otros, por ejemplo, que el de los familiares y los provenientes de instituciones como la escuela.

Era un contrasentido: asumían la responsabilidad de su propia exclusión¹⁰²

Sugerente resulta leer en las entrevistas que cuando los chicos son excluidos de la escuela no tienen claridad respecto del porqué de esta exclusión y finalmente asumen ellos la responsabilidad: "yo era desordenado", "yo no aprendía", "yo era flojo, tonto" y el proceso de reparación de la condición de aprendiz pasa por avanzar desde esta auto-descalificación a

.....

101. Beatriz de Castro, Proyecto de Reinserción Educativa, VÍNCULOS, Castro, Chiloé, X Región.

102. Verónica Castro, Reinserción Educativa, SERPAJ, Valparaíso/Coyhaique, XI Región.

un reconocimiento de las posibilidades y capacidades propias. “Se alude persistentemente a la pelea, al conflicto, a la dimensión más social de la escuela que a su implicancia pedagógica”. Lo mismo es posible constatar en los testimonios de los jóvenes que han visto interrumpida su trayectoria escolar (UNESCO, 2007: 60 y ss.). Esto tiene que ver, también, con el tipo de experiencia que vive quien finalmente es excluido de la escuela: si está en tensión con el resto, las instancias de aprendizaje pasan inadvertidas, de seguro hubo muchos episodios de descalificación que lo terminan de convencer que es flojo y tonto. Podría ser un mal desempeño educativo que se ha ido acumulando por diversas razones, pero que además estigmatiza y lleva al estudiante a auto descalificarse.

Hay diversos enfoques de una situación como esta: desde el dolor que produce en los niños y niñas el proceso de aprendizaje que no le reporta logros y, por ende, se tiende a asumir ese fracaso temporal como de propia responsabilidad (Schlemenson, 1999); o bien, desde analizar el estado de las escuelas en relación con poblaciones distintas, nuevas, en esta “época de turbulencia” que ameritan que se les propongan procesos educativos también distintos (Duschatzky, Birgin, 2007); o bien desde la carencia de sentido de la escuela para poblaciones que, habiendo tenido una frágil trayectoria educativa previa, declaran “no estar entendiendo”, llegando a responsabilizarse de esa situación (Kessler, 2004).

En definitiva, los breves trozos de las entrevistas nos colocan en “un borde” que nos permite mirar hacia ambos lados y formular hipótesis sobre el devenir instituido e instituyente del sistema educativo: ¿las formas escolares disponibles, son suficientes para generar la inclusión?

b. Características del trabajo educativo realizado en los Proyectos de Reinserción

El volumen del trabajo educativo realizado por los proyectos de reinserción y reportado en las entrevistas es directamente proporcional a la amplitud de las necesidades educativas de quienes, habiendo abandonado la escuela iniciaban un proceso de reparación de su condición de aprendices. Hay una tensión no resuelta –que fue parte de la discusión de los equipos del Ministerio de Educación y de las instituciones ejecutoras– entre optar por una mera escolarización cuya culminación era el denominado “examen libre” que otorgaba certificación, o bien abordar, con mayor amplitud, el desarrollo humano integral de cada cual.

¿Escolarización o desarrollo integral?¹⁰³

Había una discusión central en los equipos de los proyectos: entre escolarizar a quienes se interesaban por asistir a sus espacios educativos o bien, abrir ese espacio de apoyo al desarrollo humano integral. La oferta del proyecto era un medio para crecer y no un fin en sí mismo. Se trataba no sólo de aprender fracciones, sino que también de avizorar otros horizontes, “nuevas rutas de vida” cercanas con sus intereses y necesidades. Era necesario también mantener el tipo de relación basada en el afecto y la flexibilidad tanto para atender los desempeños diferenciados de los estudiantes como para valorar y comprender su cultura, y sus condiciones de educabilidad.

Dice otro texto: “La única claridad que teníamos todos era que no queríamos ser escuela, replicar sus códigos, queríamos construir algo distinto a lo que los niños y jóvenes rechazaban” siendo que el rechazo más fuerte era al tipo de convivencia, a las “lógicas de relación que operaban en la escuela”. “Nos

103. Mónica Bonnefoy, Caleta Sur, Lo Espejo, RM; Soledad Bustamante, CIDETS.

dimos cuenta que el problema no era de forma, sino que de fondo. No era necesario que la escuela se organizara radicalmente de manera distinta en la medida que hubiera dos énfasis que, en nuestro caso, constituyeron el alma de lo que hacíamos: el énfasis pedagógico, es decir, no a la educación bancaria; y que la escuela fuera tal adentro y fuera de la sala de clases, porque todo está atravesado por las condiciones de vida de cada chiquillo. ...marcábamos presencia en la calle, en la casa, en la cárcel cuando alguno de los estudiantes vivía períodos de encierro". Esas convicciones mantuvieron el proyecto y mantienen hoy a la escuela de adultos que funciona en el mismo lugar.

La Escuela Libre de La Legua: algunas de sus apuestas¹⁰⁴

Esta misma tensión la vivenció la Escuela Libre de La Legua, proyecto de reinserción educativa de responsabilidad de la Universidad Diego Portales.

"...En situación de exclusión tan extrema como se vive en la "Legua Emergencia", la relación con la institucionalidad es siempre conflictiva... por lo tanto, había que instalar un tipo de vínculo y de coherencia institucional que rompiera con esta historia de desencuentros. Se trató de un espacio próximo en términos espaciales, pero también en términos socio-emocionales. El equipo no hizo gestos de cuestionamiento ni de problematización ni de rechazo de los modos de vida de los estudiantes. Se trataba de aceptarlos, pero de verdad, no de manera ficticia, ni simulada". La Universidad escogió a los docentes y monitores entre quienes vivían en el territorio y además estableció metas de aprendizajes: "...los aprendizajes tienen que ocurrir y para ello es necesario tener claridad respecto del diagnóstico, de la brecha, desde dónde partía cada cual y hasta dónde había que llegar con cada estudiante. Había un trabajo de planificación para trabajar con grupos de niños según su nivel, considerando la diferencia individual, con materiales y didácticas específicas; lo segundo es fácil, la planificación, pero

104. Magali Catalán, Núcleo de Cohesión Social, UDP.

lo primero, es decir, trabajar diferenciadamente con los estudiantes resultó ser más difícil". Debiera existir, sin duda, cierta flexibilidad en el sistema educativo en general y en los espacios educativos que promueven la reinserción, en particular.

El sistema tiene que adaptarse a la diversidad de los niños y no al revés¹⁰⁵

El sistema tiene que adaptarse a la diversidad de los niños, de lo contrario se origina una nueva exclusión. Por eso, "...se hacía un buen diagnóstico para organizar los grupos que no estaban estructurados de antemano. Había que considerar la pertenencia a pandillas, evaluar quién podía estar en la escuela y quien no, de alguna manera, teníamos que armar un esquema en que todos fueran incluidos". Quienes necesitaban de una respuesta menos institucional, "...era porque efectivamente su adaptación en la escuela no era posible, no les bastaba una tutoría. Sus necesidades eran mayores". Eran procesos que se iban decidiendo con el equipo, en la medida de las necesidades de cada uno. "Se salieron de la escuela, porque justamente no se adaptaron. No es solo que la deserción provocó más desadaptación, sino que ya había desadaptación." De allí, la cautela y el cuidado en el momento de tomar estas decisiones (Duschatzky, Corea, 2002).

Pero además: "...cuando uno dice que pone al niño en el centro de la intervención y que sus necesidades son la principal preocupación, debe ser realmente así". Por ejemplo, disponer de alimentación —que en distintos momentos la ha proporcionado JUNAEB—, incorporar la especificidad de cada cual en los Planes de Acción a fin de que reflejen sus necesidades. No se puede perder de vista al sujeto, sus particularidades, debe haber competencias profesionales para atender a esa diversidad.

.....
105. Mireya del Río, Municipalidad de Cerro Navia; Verónica Castro, SERPAJ, Valparaíso/ Coyhaique; Profesionales, APIS, Macul/ Estación Central, RM.

Había sí acciones más precisas desde el punto de vista pedagógico para atender la diversidad: por ejemplo, la ruta de aprendizaje.

La ruta de aprendizaje¹⁰⁶

Se trataba de evaluar cuánto saben los chiquillos al llegar a reinserción, no lo que no saben, puesto que se necesitaba un punto de partida más preciso, un diagnóstico distinto, “formulamos hasta dónde queríamos llegar y definimos la brecha que habría que abordar, para saber de cuánto nos hacíamos cargo. Por eso los profesores que asumen la tarea tienen que tener otra mirada de la educación, tienen que tener respeto por lo que están viviendo los chiquillos; tienen que tener la convicción de que es una condición, por tanto, que no es definitiva...” La ruta se definía –y se define hoy– para cada cual.

Para atender de manera diversa y para definir una ruta de aprendizaje personalizada es indispensable conocer bien a los participantes.

Un mejor conocimiento de quién va a participar¹⁰⁷

Los profesionales perciben que se trabaja desde una perspectiva distinta en el marco del desarrollo educativo de cada uno de los proyectos: “conocemos con quiénes vamos a trabajar, antes de trabajar con ellos, antes de decidir qué temario se trabajará con ellos”. Es decir, existe un tiempo previo que permite conocer mejor al otro.

Otra entrevistada complementa: “...lo esencial es la significación de lo que yo pienso del otro. Si sé que mi hijo no tiene herramientas y decido que no aprenda a leer, él va a sentir ese mensaje de mi parte; es inevitable,

106. Rosa Valdés, Municipio Puente Alto, RM; Profesionales SERPAJ, Curicó.

107. Profesionales SERPAJ, Curicó; Cecilia Videla, APIS, RM; Profesionales Santa Corina, Pudahuel.

sobre todo cuando uno ha vivido ciertos maltratos, la interpretación de la emoción va a ser esa". De allí la necesidad de establecer un vínculo "transparente" que permita que el otro perciba cómo está siendo significado y, en esa medida, pueda percibir las expectativas que se tienen de él.

El mejor conocimiento de los participantes y, por ende, la atención pertinente de sus necesidades educativas era apoyado por la tutoría, estrategia valorada por la mayoría de las personas entrevistadas.

La Tutoría: estrategia relevante usada por los proyectos de reinserción¹⁰⁸

Se trata de la relación con un profesional del equipo que se convierte en tutor "...que acompaña, que está al lado del estudiante. Es una tarea de gran complejidad por el acumulado que cada cual ya tiene en su vida. Un tutor tiene que diversificar su accionar, innovar, crear modos de acercarse a fin de mantener un acompañamiento que sea de utilidad para cada estudiante". Es necesario, también, realizar el seguimiento del proceso en desarrollo que se le propone a cada estudiante, puesto que así es posible "establecer un plan de trabajo acorde con su realidad, de modo que las exigencias que se le hagan se originen desde el conocimiento cercano que se tenga de cada cual". El despliegue de cada equipo permite que cada persona entrevistada recuerde sus particulares apuestas educativas, algunas puestas en práctica y otras todavía pendientes.

108. Victoria Aravena, Peñalolén; Cecilia Videla, APIS, Macul, Estación Central.

Soñábamos con una ciudad educativa¹⁰⁹

“...En algún momento, soñamos con la posibilidad de crear un Ciudad Educativa pensando en El Volcán, porque estaban sacando la gente de allí e iban a quedar naves desocupadas”. Imaginaron una Ciudad Educativa en la que no sólo se atendían niños y niñas, sino que también la familia y donde podrían estar disponibles hogares protectores en la jornada alterna a la escuela. Pero fue un sueño, porque finalmente los departamentos se eliminaron, porque estaban mal contruidos. Hoy están las Casas de Estudio en varios barrios de Puente Alto que, han sido apoyadas, técnica y financieramente por el Fondo de Reinserción Educativa del Ministerio de Educación.

El espacio educativo de los proyectos de reinserción, marcaba la diferencia

“...El planteamiento que hacíamos del espacio educativo, era lo que marcaba la diferencia. Porque esto era y es un taller, y era y es una escuela. Aprenden los cabros, pero también nosotros como profesores, porque siempre hemos estado leyendo, educándonos, adquirimos los saberes pedagógicos que no nos entregó la universidad para trabajar en estos contextos”.

También existían condiciones materiales (disponibilidad de pizarras, materiales educativos, estufas en el tiempo frío, alimentación mínima) junto a las condiciones pedagógicas: metodologías diferenciadas, ya que la presencia de innúmeros niveles de desempeño en un mismo espacio educativo es una característica que se destaca en los grupos de estudiantes que han abandonado la escuela.

En lo relativo a la relación profesor-estudiante se expresa que “...somos más amigos de ellos y entre ellos también se conocen. No es como en un colegio

109. Rosa Valdés, Municipalidad de Puente Alto, RM.

formal donde nadie se conoce". Pero también "...había roces entre algunos de ellos por el liderazgo. Un chico que tiene cierta imagen frente a los otros no va a querer que los otros sepan que no sabe leer, no quiere entrar a la sala de clases, para no mostrarse débil delante de los otros". Por eso, el equipo se propuso trabajar en "una sala de clases abierta". Esto permitía que todos tuvieran tutoría y que sintieran "...que los conocimientos que se abordaban eran más necesarios para una persona que para otra" y que, por tanto, todos tenían algo nuevo que aprender.

Además, "...los vínculos tienen que ser significativos...", de modo tal que "...los chiquillos pudieran ver a los profesores como distintos por el vínculo que se establecía con ellos, pero también por las expectativas que tenían de ellos... se sentían considerados como personas que requerían de atención con metodologías distintas, adecuadas a sus necesidades".

Otro aspecto que se menciona es la forma de trabajo con los estudiantes: "en re inserción hacíamos las reglas de convivencia en conjunto, participaban del proceso, no les imponíamos las reglas, los trabajos grupales fueron fructíferos. Al principio, los cabros se rozaban y venía el combo al tiro. Luego fueron mejorando las relaciones".

Además, se señala que: "estábamos siempre cambiando dinámicas y metodologías. Leíamos cosas y tratábamos de aplicarlas, cambiábamos cada mes el horario, lo acomodábamos. Dejábamos claro que nosotros no veníamos a instruir a los chicos, sino que la metodología era participativa, en base a problemas que ocurrían en el momento". Construyeron su propio modelo de trabajo viviendo en una realidad específica y atendiendo las necesidades educativas allí expresadas. "Esa historia fue rodando, pero nadie nos dijo cómo hacerla. Siempre indagábamos para mejorar el proceso".

Actividades comunitarias, responsabilidad social, educación cívica, educación para la vida: instancias formativas para los estudiantes de reinserción¹¹⁰

"Me recuerdo de ocasiones en que los chiquillos de los proyectos asumían responsabilidades en el cuidado de los más chicos y, de ese modo, apoyaban a quienes organizaban actividades. Particularmente recuerdo a uno de los alumnos, hoy ya adulto, que estudió gastronomía y que trabaja en una mina con un sistema de turnos mensuales; en el período que está en su casa, en la población, él sigue asumiendo actividades comunitarias, hasta el día de hoy".

Otro texto releva el concepto de responsabilidad social. En ese contexto, los grupos de teatro organizados en las Casas de Estudios –espacios de reinserción educativa en Puente Alto– hacían presentaciones en los jardines infantiles, los apadrinaban... "Van descubriendo sus habilidades y las van mostrando, les sirve para levantarse, para creer que pueden". Esto se complementa, cuando se señala que es importante que tomen conciencia del momento y del lugar en que están viviendo y de cómo pueden aportar a su entorno, con miras a tener proyecciones a nivel personal y social.

Se resalta, además, la "educación para la vida", que valoriza las experiencias de vida de cada cual. "El mensaje era que internalizaran que en la vida no hay nada malo ni nada bueno, sino que las experiencias que cada cual tiene las va capitalizando para no caer en "plataformas enfermas", para siempre tener presente que debemos generar "plataformas sanas" para una mejor calidad de vida personal y del entorno directo". Y estas plataformas sanas se construyen, también, en el contexto del servicio a los demás.

La participación en proyectos que aportan a la comunidad implica mayores grados de ciudadanía en tanto ocurre en un escenario de interacción

110. Victoria Aravena, SAGRADA FAMILIA, Peñalolén; Rosa Valdés, Municipio de Puente Alto; Leopoldo Letelier, Municipio de Conchalí, RM; Soledad Bustamante, CIDETS, Huechuraba.

entre distintos actores sociales, así como aprendizajes sociales de quienes se constituyen en actores (Nirenberg, 2006). También era necesario participar a otros de lo que estaba sucediendo en los proyectos de reinserción educativa, por ejemplo, a los grupos familiares.

Con los grupos familiares: paciencia metodológica¹¹¹

“Se convocaba a quienes acompañaban como adultos a los chiquillos (parientes, tías, vecinos, adultos significativos) y ellos les exponían lo que estaban haciendo en el proyecto de reinserción. Era muy impactante para las familias ver exponiendo a sus hijos. Estos encuentros aportaban en su revalorización como personas capaces de aprender, de aportar”. Implicaban, además, cierto compromiso con la asistencia a las actividades del proyecto y acercaban la relación de la familia con el equipo. En otros proyectos, se enfatizaba el llevar “buenas noticias a las casas”, recalcando el esfuerzo que cada cual hacía por asistir “...a pesar de la lluvia y la lejanía de la escuela”.

También se trataba de “sentar en el living de la casa de los estudiantes, a la escuela”. Y para eso se trabajaba con intensidad y con “paciencia metodológica”, puesto que la relación con los grupos familiares era de distinta intensidad. Algunas familias iban con frecuencia al local del proyecto; otras marcaban presencia más esporádicamente y había familias con las que la relación ocurría sólo en sus propios domicilios. El objetivo era que sintieran que la escuela las apoyaba en su tarea, proponiéndoles cosas concretas. “Por ejemplo, necesitamos que usted lo levante todos los días, que usted esté ahí con él, que lo acueste temprano... Y además les decíamos que iríamos a visitarlas, que las íbamos a acompañar”. Y esto, en vez de teorizar sobre la “obligatoriedad de los 12 años de escolaridad”, siendo que la escuela ya era una institución distante.

111. Victoria Aravena, SAGRADA FAMILIA, Peñalolén; Profesionales APIS, Macul/Estación Central; Mónica Bonnefoy, CALETA SUR, Lo Espejo; Beatriz de Castro, VINCULOS, Castro; Rosa Valdés, Municipio Puente Alto.

Un matiz: los grupos familiares querían que sus hijos siguieran estudiando. No sabían cómo, pero tenían claro el qué, porque la escuela los excluía. Las familias estaban conscientes que no podían enseñarles a sus hijos, porque tenían su escolaridad incompleta: "nosotros teníamos claro que la educación es la base del capital social desde un concepto distinto de educación que tiene que ver con la capacidad de encontrarse, de pensar". Por eso se desarrollaba ese trabajo mancomunado.

Hay también opiniones más críticas: "...siempre miro desde el espacio social, desde la conformación familiar, desde cómo ponen las normas en la casa, porque no tienen normas. Entran y salen, y no piden permiso en sus casas. Cuando le planteábamos que tenían que pedir permiso, nos miraban como diciendo "qué es eso, de qué me están hablando". Claro, en la casa hay otro tipo de preocupaciones y, en muchos casos, por no tener conflictos no se hacen problemas con las salidas. Son también casas chicas, pequeños espacios, entonces les dan todas las facilidades para salir a la calle".

Necesidades de aprendizaje más demandantes¹¹²

Las necesidades específicas de aprendizajes de los participantes en los proyectos de reinserción demandaron, fuertemente, a los equipos. Se señala que "con suerte manejaban las cuatro operaciones, leían muy mal; la resolución de problemas no estaba lograda". Muchos no se habían parado nunca delante de otros a exponer, a hablar. Al inicio, el comportamiento al interior de los grupos era de gran complejidad; la ausencia de normas en sus casas y la lejanía del espacio escolar complicaban la convivencia. De allí que los equipos se esforzaban por abordar estas situaciones y avanzar hacia su reparación.

112. SERPAJ, Curicó; Apis, Macul; VINCULOS, Castro.

Es un punto a profundizar futuramente, puesto que más allá de su pertenencia a contextos sociales complejos, “los niños pobres también piensan, hablan, cuentan, escriben y padecen” (Schlemenson, 1999:19).

Los Proyectos fueron parte de un sistema local de protección de la infancia¹¹³

En su momento, este sistema se construyó con todos, no sólo con los sectores e instituciones de la municipalidad, sino con la participación ciudadana. Se partió desde la concepción de espacio educativo, se propusieron acciones pedagógicas concretas, así como se convocó a los grupos familiares a fin de atender las necesidades educativas del territorio.

Los problemas educativos observados en el terreno aceleraron la acción educativa de los proyectos de reinserción¹¹⁴

Los profesionales de los proyectos de reinserción tenían la inquietud de crear un espacio comunitario y educativo distinto a la escuela, desde que comenzaron a estudiar pedagogía. De allí es que se ubican en el local de una junta de vecinos donde hacen sus clases, “...espacio para compartir y centro cultural. Las mismas dirigentes nos daban ideas de lo que podíamos hacer”. Al inicio ofrecen recuperación de estudios a personas de distintas edades; con el tiempo, se especializan en niños, niñas y jóvenes que han abandonado la escuela; hoy ejecutan un proyecto financiado por el SENAME con la misma intención y que atiende a esa misma población, pero de un territorio más amplio.

113. Mireya del Río, Municipio de Cerro Navia, RM.

114. Profesionales Santa Corina, Pudahuel, RM; Profesionales SERPAJ Curicó y Coyhaique; Mónica Bonnefoy, Caleta Sur, Lo Espejo, RM; Magali Catalán, Universidad Diego Portales.

Otro texto señala que el proyecto respondía a las demandas del territorio: Talleres de Apoyo Escolar para apoyar a quienes todavía asistían a la escuela; acompañamiento directo en las escuelas en el rol de apoderado, para lograr mediar en los conflictos y evitar expulsiones y acciones para lograr la inserción de quienes ya se habían ido de la escuela "...esfuerzos en los que en la gran mayoría de las ocasiones, no obteníamos resultados". Como había muchos chicos analfabetos, se elaboró un Manual de Alfabetización, en conjunto con una profesora normalista, que los apoyó en esa tarea.

Por su parte, el proyecto de la Legua Emergencia se desarrolla sobre la base del diagnóstico realizado por la universidad en el que "...aparece como demanda principal la educación en dos temas importantes: el desarrollo en la primera infancia, especialmente durante los primeros tres años, que estaba muy deteriorado por las condiciones de vida y la privación social; y el tema de la deserción escolar que era altísima, en niños y adultos", en momentos que se cerraba, por falta de matrícula, la histórica escuela del sector.

¿Inclusión?¹¹⁵

Desde SERPAJ, se afirma que la población que participa en estos proyectos tiene derecho a la actoría social, que es la potencialidad de ser ciudadanos, pero que en verdad no es tal, "porque no se visualizan como ciudadanos, ni se imaginan que pueden ser ciudadanos. En mi opinión, es necesario abrirles espacios para que puedan vivir esa condición de actoría. Porque el hecho de haber estado, de estar, en una condición de exclusión de todos lados, de la escuela, de los sistemas de salud, de los sistemas de protección, los hace verse como negados en muchas cosas, incluyendo la negación de su propia capacidad reflexiva, de su capacidad de crítica ante el sistema".

115. Profesionales SERPAJ Curicó y Coyhaique; Victoria Aravena, Sagrada Familia, Peñalolén, RM; Beatriz de Castro, Vínculos, Castro; Soledad Bustamante, CIDETS, Huechuraba, RM; Leopoldo Letelier, Conchalí, RM; Mónica Bonnefoy, Lo Espejo, RM.

Las convicciones personales y sociales de cada profesional entrevistado también se orientan hacia la inclusión. Así se lee en el texto siguiente: "Tuve la oportunidad de percibir la importancia de la educación como un medio de promoción personal y social". Luego de diversas experiencias de trabajo comunitario "desarrollé la convicción que estar fuera de la escuela es estar fuera de la vida social, es no estar cumpliendo con un requisito, es el inicio de un proceso de exclusión mayor". Entonces, la opción es trabajar en espacios inclusivos como lo señala otro texto, puesto que se percibió, a partir del trabajo con jóvenes "...la relevancia que tenía para ellos, la educación" y más específicamente "la inclusión educativa, en tanto aportaba a modificar aspectos de su trayectoria otorgándole un matiz de perspectiva de futuro".

Los espacios educativos generados por los proyectos de reinserción educativa incorporaron también cuestiones culturales como la rivalidad entre pandillas en territorios específicos. Esa rivalidad hacía que, a veces, no asistieran a clases para no enfrentarse entre los grupos. "...En esas situaciones, los proyectos buscaban alternativas de trabajo en las casas a fin de no debilitar el proceso en desarrollo". En otro texto, se comenta que "en los sectores poblacionales, los chiquillos no se mueven de sus espacios, porque corren riesgos, tienen rivalidades entre ellos. Entonces, ideamos las Casas de Estudio" que funcionaron y funcionan en los mismos lugares en que viven, en distintas poblaciones de la comuna.

Era importante crear espacios educativos inclusivos para quienes habían abandonado la escuela, a fin de "que tuvieran algo a mano para su continuidad"; un profesional entrevistado no olvida su propio exilio: "Me mandaron al norte del mundo y quedé con el trauma que implica que un proceso educativo quede interrumpido, llegué a otra sociedad; me pasé un año y medio estudiando el idioma nuevo para ver la posibilidad de retomar mis estudios. Entonces, viví cercanamente lo que pasa con los jóvenes cuando son desertores escolares y no tienen nada a mano para su continuidad".

La inclusión y la contención están presentes en el texto siguiente: "había muchos que asistían irregularmente a esos espacios, pero creíamos que había que favorecer que estuvieran vinculados a la escuela, porque nuestra apuesta era que el vínculo distinto que podíamos construir era un apoyo, era contención y eso le daba sentido a la relación" y a la existencia de la escuela del proyecto.

c. Pobreza y exclusión ¿cuánto pesan en las posibilidades de reinserción educativa?

Antes de desarrollar este tercer eje, es del caso incorporar una distinción realizada por S. Duzchatzky y Corea (2002:17 y ss.) que prefieren hablar de "expulsión social" y no de pobreza ni exclusión. De pobreza, porque sostienen que si bien es cierto que define estados de "desposesión" material y cultural, no necesariamente afecta la posibilidad de alcanzar otras posiciones sociales. Y de exclusión, porque alude al "estado" de un sujeto que está fuera del orden social y no refiere, por tanto, a las condiciones productoras de esa situación. En cambio, la expulsión social refiere "a la relación entre ese estado de exclusión y lo que lo hizo posible". Es un enfoque distinto que enriquece.

Circuitos de calle, consumo, violencia¹¹⁶

Los entrevistados de la institución Protagoniza de Coronel recuerdan el momento de formación de los Clubes Juveniles que se originaron a partir del MOANI y bajo la conducción de la Iglesia Católica. Es cuando comienzan a enfrentar "...situaciones más complejas que las que habíamos visto con anterioridad. Aparecieron los niños trabajadores sostenedores de una familia, los niños maltratados, los niños que tenían consumo problemático de drogas y también, los desertores de la escuela". A partir de allí, "quienes pudieron reinsertarse y se mantuvieron (en educación formal) fueron los que no estaban tan afectados por la calle" y por el consumo que provoca un "deterioro cognitivo y social importante. En ese caso, el apoyo escolar no es suficiente". Debe estar disponible un equipo multidisciplinario que aborde esta problemática.

116. Profesionales Protagoniza, Coronel; Profesionales SERPAJ, Curicó; Victoria Aravena, Sagrada Familia, Peñalolén; Mónica Bonnefoy, Caleta Sur, Lo Espejo; Mireya del Río, Municipio de Cerro Navia; Beatriz de Castro, VÍNCULOS, Castro.

Otro texto agrega que algunos estudiantes de los proyectos "tenían dificultades de aprendizaje que son parte de su historia escolar en tanto, no han sido abordadas ni menos resueltas". A otros se les exige "como condición la presencia del apoderado, en circunstancias que no cuentan con ese respaldo. Para quienes consumen, su ingreso a la escuela deberá postergarse, porque es necesario desarrollar procesos de reparación que son previos. Es la misma situación de quienes viven en circuitos de calle".

También se sostiene que: "la pobreza es un factor de gran peso. Quien tenía que integrarse a estrategias de sobrevivencia de su familia, no tenía otro camino por delante" y abandonaba la escuela. Otra cuestión que se oponía a los procesos de reinserción, era el nivel de consumo que había alcanzado el estudiante. "Era un tema que se conversaba muchísimo con los chiquillos. Incluso, en ocasiones, impedíamos que salieran a la calle en recreo para que no consumieran. Pero había situaciones difíciles de abordar". Otra entrevista complementa que "el perfil de los estudiantes indicaba una importante presencia de consumo de drogas, todos estaban involucrados en el ejercicio de estrategias de sobrevivencia de distinta índole y sus familias, también". De hecho, siempre se ponía en discusión con los equipos ejecutores de los proyectos las características diversas de un proceso de reparación y reinserción según fuere la situación inicial de cada cual; obviamente, en tales procesos, la escuela ocupaba una prioridad diferente y era necesario evidenciarla.

En un territorio municipal "...el público que se atendió era muy diverso. Una buena parte de los niños eran desertores desde hacía tiempo y estaban en las poblaciones: eran niños en situación de calle". Por ese motivo, "había educadores que estaban en la población, tomando contacto con los niños en las esquinas y empezando a crear actividades y vínculos con ellos, haciendo trabajo de calle. Ese fue parte del público que ya estaba alejado de la institución escolar y que se integró a reinserción".

Hay una cuestión que impedía fuertemente el desarrollo de procesos de reinserción: "la violencia vivida como un modo de relacionarse entre las

personas. Porque es una forma de estar con los otros ya incorporada y que dificulta permanecer en un grupo, escuchar a los otros, tener cierta tolerancia con las otras opiniones, en definitiva, permanecer en un espacio". Al respecto, Duschatzky y Corea (2002: 26) sostienen que la violencia vivida como trato habitual y cotidiano es identificada de esa forma más bien por un observador externo que por quienes la llevan a cabo. Tal vez la fuerza de esa violencia es percibida, más cercanamente, por un externo, pero vivirla con esa intensidad es una condición que limita tanto las relaciones con los otros, como un re-encuentro consigo mismo. Sin duda.

La exclusión de los niños y jóvenes de la escuela, ¿genera estigmatización de parte del entorno?¹¹⁷

El Fondo de Proyectos de Reinserción Educativa tenía un diseño de funcionamiento anual. Por tanto, el proyecto no duraba¹¹⁸ más de 6 o 7 meses... "y al otro año había que empezar de nuevo" como lo afirman la mayoría de los entrevistados. Y esta brevedad impedía hacer un trabajo de más largo aliento que pudiera "remecer" en parte la exclusión que se entrometía muy profundamente, en la vida de quienes habían ya sido excluidos no sólo de la escuela, sino que también de otros espacios cotidianos en los que tiene derecho a habitar cualquier ciudadano de este país. Es un tema pendiente a considerar en el diseño de futuras políticas públicas.

Algunos proyectos que funcionaron en territorios municipales ¿hubiesen podido prevenir la exclusión de la escuela desde las mismas escuelas de la comuna? La respuesta es: "El problema es que nuestros niños y niñas viven en un barrio que es, a su vez, el lugar geográfico en que están ubicadas sus escuelas; allí emerge, desde mi punto de vista, una dificultad central: este

117. Leopoldo Letelier, Municipio de Conchalí, RM; Profesionales SERPAJ, Curicó, VII Región; Cecilia Videla, APIS, Macul, Estación Central, RM; Rosa Valdés, Municipio Puente Alto.

118. En la actualidad, mantienen casi la misma modalidad respecto de su duración.

niño está estigmatizado en el entorno. De hecho, los mismos apoderados de quienes asistían a la escuela normalmente, generaban hacia el profesorado una alta presión para que no los recibieran". Y si, además, pertenecían a algún programa del SENAME, no era posible plantearse su inclusión en las escuelas del territorio.

En otros territorios, se señala que "las escuelas se cierran" y no aceptan fácilmente a estudiantes en dificultades. La presencia del estigma de ser una "persona institucionalizada" se menciona en el texto siguiente: "...a veces nos mantenemos ocultos para que no sepan que los cabros vienen del SERPAJ", puesto que podría perjudicar la reinserción a una escuela. Asimismo, se afirma, sin dudar, que si los estudiantes provienen de alguna iniciativa del SENAME "...es causa segura de desvinculación". Se agrega que cuando llega el momento de vincularse con el entorno, se constata que "falta crear conciencia de aceptación de estos chicos, con la señora del kiosko, con el director de la escuela, con cualquier persona que se relacione con ellos "y, en consecuencia, está pendiente, la tarea de sensibilizar sobre la necesaria inclusión de esta población en los circuitos habituales de los niños, niñas y jóvenes que tienen su misma edad.

En las entrevistas, se agrega un matiz sobre la estigmatización: "...hay un prototipo de familia y el que no lo cumple, es distinto". Ellos (quienes están fuera de la escuela) se sienten diferentes y hacen grandes esfuerzos por "ser parte". "La inserción la añoran, aunque saben que les costará mucho; están llenos de barreras para poder desarrollarse en esos espacios. Desde que le exigen un apoderado, y a veces no tienen a quien recurrir". La escuela también es "...amenazante para los adultos. La gente se pone la mejor ropa para ir a la escuela, se prepara para hablar bien, porque se sienten evaluados en ese espacio" y, en ocasiones, prefieren dejar de ir por ese motivo; ellos también vivieron una trayectoria educativa traumática. Entonces les resulta difícil valorarla y transmitirle lo contrario a sus hijos. Concluyen, entonces, en que la escuela "no es para mí, es para otros...".

Las exigencias "ciegas" de las escuelas en tanto no consideran, por ejemplo, cómo se constituye el grupo de adultos con el que vive cada uno de sus estudiantes, provoca consecuencias que van más allá de lo que escuela considera como un "incumplimiento a sus normas".

En cada territorio, se dan condiciones distintas respecto al proceso de reinserción¹¹⁹

"Creo que los fenómenos de exclusión tienen sus particularidades y los procesos de reinserción también las tienen. ...Y eso tiene un impacto en la intervención y tiene impacto en los mismos profesionales". Por ejemplo, en Valparaíso hay más oportunidades, más redes; hay universidades cuyas estudiantes hicieron sus prácticas profesionales en los proyectos de reinserción; en cambio en Coyhaique no ocurre así. Esto hace que los chicos y sus familias –en Coyhaique– se pregunten "¿para qué hago esto?". Este cuestionamiento también desanima a los equipos.

En Valparaíso, por la presencia de estudiantes en práctica de las universidades, fue posible apoyar procesos pedagógicos en las escuelas y, a la vez, preparar el escenario para la reinserción de quienes lo necesitaban, "...se creaban lazos de trabajo con las escuelas". En Coyhaique, en cambio, este tipo de relación con las escuelas ha sido difícil tanto por la ausencia de universidades, como porque, en ocasiones, el discurso sobre el derecho a la educación ha sido poco dialogante¹²⁰. Hay que avanzar hacia "estrategias para que los niños puedan ver restituido su derecho a la educación", formuladas y concordadas con las escuelas.

En la Región del Bío Bío, la situación también es distinta. "...los de Concepción estaban más urbanizados, con más calle... Concepción y Talcahuano es otra

119. Verónica Castro, SERPAJ, Coyhaique; Profesionales PROTAGONIZA, Coronel; Beatriz de Castro, VINCULOS, Castro Profesionales SANTA CORINA, Pudahuel; Mireya del Río, Cerro Navia.

120. Durante el año 2016, se creó la Universidad de Aysén.

realidad, la calle es distinta, los circuitos en la noche con adultos son distintos. En localidades más pequeñas, como Coronel, los chiquillos eran todavía de la población, vivían en la calle, pero en la población.”

En Castro, “...cuando uno accede a las casas... y observa el entorno, no es la imagen de Chiloé que uno tiene cuando va de vacaciones, en el bus pierde de vista las cosas que requieren de observación. Llegar a las casas que estructuralmente no se explican, con laberintos, hechas con mezclas de materiales, con el frío que pasa por todos los lados, con la madera húmeda, con puertas chiquititas y recovecos, implica que uno se interna en un mundo en que te das cuenta que hay muchas familias, mucha vida. Y cuando estás adentro, puedes constatar que se están levantando a las 12, porque no tienen leña para calentarse y menos para cocinar. ¿Y si no se cocina y hay una guagua? En fin, hay cosas que uno las palpa y el frío te cala hasta los huesos”.

En una comuna del área poniente de la Región Metropolitana, se observa que se vive “históricamente en los 60, porque sigue habiendo pisos de barro, casas de madera, no ha llegado la modernidad, no hay tecnología; todavía circulan caballos, hay campo, hay corderos amarrados fuera de la casa; no hay farmacias, recién están llegando los supermercados; es semi-rural, están muy atrasados, es un lugar segregado. La mitad de la parte sur de esa comuna, fue construida en dictadura con la erradicación de los campamentos. Están hacinados todos. Hay un casco histórico, más rural, que tiene historia, pero hay mucha pobreza y mucho subdesarrollo que considera normal no ir al colegio, porque la educación no les ofrece nada; que considera normal no trabajar, porque a nadie le va a faltar para comer”.

En la misma Región Metropolitana, en una comuna del área sur, se constata que “...las comunidades son muy agresivas, producto de su marginalidad. Si en un departamento de 36 metros cuadrados, viven 7 personas, no puede haber una sana convivencia. Siendo, además, que el patio de la casa, es la calle”. Son situaciones que desatan otras, en la forma de círculos concéntricos que se agrandan cada vez más. En la misma zona sur convivían “dos

grandes problemas que afectaban principalmente a los niños y niñas que vivían en el sector de Gil de Castro, Las Turbinas y José María Caro: uno fue la violencia en todas sus categorías y otro, la vulneración del derecho a la educación. Más de la mitad de estos chicos estaban fuera de la escuela y los que estaban asistiendo, no lograban aprendizajes”.

Quienes no asisten a la escuela ¿son invisibles?¹²¹

Quienes no están asistiendo a la escuela, no son visibles “...son chiquillos que no le importan a nadie, no hay políticas educativas destinadas para ellos...”. El proceso que se inicia cuando alguien deja de asistir a la escuela es sinuoso, complicado tanto para esa persona, como para su entorno cercano y lejano, incluyendo la escuela.

Otro texto agrega: “...no sé si en algún instante de la vida, del proceso de la historia..., vamos a lograr que el derecho a la educación tenga vigencia para todos. ...no sé si hay gente interesada en que así sea, porque el conocimiento y el aprender es poder. Entonces, no sé si hay interés en que esta población tenga ese poder. Sólo el hecho que la gente piense dos minutos puede ser muy riesgoso”.

121. Verónica Castro, SERPAJ, Coyhaique; profesionales APIS, Macul/Estación Central, RM.

d. Aportes para políticas públicas en el abordaje de la exclusión de la escuela

Cada entrevistado incorporó su opinión referida a cómo debiera abordarse la exclusión de la escuela, desde distintos enfoques que se despliegan a continuación.

Las políticas futuras debieran tener como centro al sujeto, al estudiante¹²²

La creación de estos espacios educativos distintos “es una tarea pendiente”. Luego se señala como necesaria la incorporación de “equipos multidisciplinares –pedagógicos y sicosociales– que trabajen a la par, no uno sobre otro, sino coordinadamente. Y esto, porque se tiene en el centro al sujeto, al estudiante y no el tipo de trabajo que puede desarrollar cada equipo”. También es necesario disponer de tutorías, porque “...es indispensable que a cada chiquillo lo acompañe un tutor, lo conozca bien, lo apoye, no lo abandone en los malos momentos, le haga un seguimiento que le permita permanecer en el espacio educativo, aprender, proyectarse como persona”. Los docentes de estos ámbitos debieran responsabilizarse no sólo “de los procesos que ocurren en la sala de clase, sino que mirar al estudiante como una persona con historia, con entorno, con cultura propia”.

Se agrega que “la pelea por tener una escuela distinta está pendiente, continúa. No es sólo desde el enfoque educativo, sino que como parte de las propuestas desde las políticas públicas. Es un tema que tiene que estar presente. Es necesario realizar seminarios, crear redes, sumar fuerzas para revitalizar la presencia de quienes hoy no están en el sistema educativo”.

Finalmente, se señala que “al Estado le corresponde crear las condiciones para que los chiquillos cuenten con espacios en los que se incluya el estudio; los chicos tienen esa fuerza interna que los saca adelante también”.

.....

122. Victoria Aravena, Peñalolén; Rosa Valdés, Municipio Puente Alto;

Una escuela distinta: escuela de segunda oportunidad¹²³

Se trata de "...una escuela que dentro de su plan estratégico establezca que es necesario tener profesionales encargados de hacerle seguimiento a sus estudiantes, con experiencia en este tema, y que se incorporen a esta tarea sabiendo que es parte de la realidad en esa escuela y con tiempo para desarrollarla... Creo que en esas escuelas debiera haber también talleres, espacios profesionales especializados, que originen vínculos, que tengan preocupación real por los estudiantes para que ellos sientan confianza y usen esos espacios".

O bien, proponerles a los estudiantes de estas escuelas "vivir experiencias exitosas en el aprendizaje" que les exijan poner en juego sus habilidades y su capacidad de aprender. Para ello es necesario "tener proyectos y actividades que los muevan, que los movilicen, aprender a aprender es importantísimo". En definitiva, debieran ser espacios educativos que planteen "actividades con sentido, como lo definieron Vigostky y Leontiev, que... son las que forman al ser humano. Qué terrible la vida de tantos niños que no han vivido actividades con sentido que los formen. La escuela debe estar centrada en la actividad con sentido. A partir de eso, es posible aprender todo".

"La escuela de segunda oportunidad tiene que tener fundamentos y metodologías distintas a las instaladas en las escuelas de hoy. Pueden ser una solución, siempre que comprendan de manera distinta a estos niños, sabiendo que si perdemos a los chiquillos, los perdemos para siempre. Se trata de escuelas que debieran "institucionalizar una segunda oportunidad real para esta población que no cabe en un único sistema". Debieran, también, incorporar "el concepto de integración de la comunidad, de puertas abiertas, tener claro que no todos aprenden de la misma forma, que la historia y biografía de cada cual deben considerarse cuando se integran al sistema educativo". De lo contrario, la reinserción no será posible. Sus equipos debieran

123. PROTAGONIZA, Coronel ; Mireya del Río, Cerro Navia; Leopoldo Letelier, Conchalí; Mónica Bonnefoy, Caleta Sur, Lo Espejo, RM; Rosa Valdés, Municipio de Puente Alto; Magali Catalán, UDP; Santa Corina, Pudahuel.

ser multidisciplinarios y disponer de condiciones materiales adecuadas para atender a su población escolar, por ejemplo, la alimentación.

En otra entrevista se lee que "...hay que botar la fronteras de la escuela, hay que reformatear el equipo responsable. No puede ser un equipo de profesores tradicionales. Luego, debe haber una clara definición ideológica, del ideario de la escuela. Hay que tener clarísimo el horizonte: de cohesión social, de escuela inclusiva. Ese horizonte tiene que estar no sólo en el PEI¹²⁴, sino reflejarse en un diseño que permita encarnar ese ideario en el equipo. Esto implica que el equipo debiera ser muy cercano a ese ideario y dispuesto a trabajar con esa orientación".

"La escuela debiera ser igualmente abierta, que aunque tenga murallas y edificio, se meta en el barrio; la escuela es el mundo, hay que salir a la calle, ir donde ocurren los fenómenos; los niños y niñas debieran entrar, salir, experimentar y eso requiere de un escenario institucional distinto, que revierte todo lo que conocemos hasta ahora como escuela".

Para que resulte "hay que reunir kilos de confianza, confiar en lo humano, confiar en la libertad y en los deseos de los niños de aprender, de ser parte del mundo. Confiar en los buenos tratos sin violentar la dignidad de los niños. Confiar en que la perseverancia es la herramienta para las situaciones difíciles. Si tuviéramos la oportunidad, se podría llevar adelante".

Una opinión distinta es que "es necesario reformar la educación en general para que la deserción no necesite de espacios especiales, porque si cambia la educación, estos chicos van a encontrar sus espacios dentro de la escuela que les corresponda. Creo que no es necesario hacer escuelas especiales para ellos, sino que la escuela normal debiera ser un poco más abierta y ofrecer más oportunidades para todos. Así podrían quedarse adentro y no la abandonarían. Los cabros no van a volver al colegio si no se les ofrece nada. Debiera haber una escuela más abierta, más empática que tenga claro

124. Proyecto Educativo Institucional

su rol y que tenga claro que la educación es un derecho, que estemos todos con todos, en la diversidad y que podamos entendernos como somos”.

La mayoría de las entrevistas aluden, con preocupación, a la no vigencia del Plan 12 Años de Escolaridad y se agrega: “el valor que ustedes tuvieron como equipo de reinserción desde el MINEDUC, a pesar de las dificultades que el sistema presentaba continuamente para mantener esta modalidad, fue un impacto valioso, una experiencia y un capital intangible que ojalá se pueda rescatar. Ahí están las bases de una escuela alternativa”.

La exclusión como el mayor desafío de la educación, hoy¹²⁵

A pesar que estamos “frente al movimiento por la educación, estamos lejos de reconocer de manera más fina el desafío que hay en la educación. La exclusión es un tema político tremendo que requiere postura técnica también. Hay un camino muy desafiante por hacer a fin de construir prácticas inclusivas. Construir prácticas inclusivas, es un tema político. No vamos a poder construir una sociedad democrática, fraternal si el tema de la exclusión no lo sabemos trabajar y no creamos prácticas y profesionales que lo sepan abordar; es un terreno que está poco trabajado.

Se agrega, que la infancia, en general vive un importante grado de exclusión en tanto “no es reconocida, no tiene legitimidad, es tratada como incapaz, como inmadura, está catalogada como menos que nosotros, los adultos. Hay un tremendo desafío para los profesores que entiendan lo que es un niño, que calibren la relación de poder que tienen sobre ellos. Hay que imaginarse el aporte que haría una escuela que incluya a los niños, a sus estudiantes, hacia qué sociedad iríamos si así se hiciera”.

También se enfoca el mismo punto cuando se menciona que es esencial transparentar la inclusión en las escuelas. En varias entrevistas se enfoca

125. Mireya del Río, Cerro Navia, RM; Mónica Bonnefoy, Caleta Sur; SERPAJ, Curicó; Soledad Bustamante, CIDETS, Huechuraba; Santa Corina, Pudahuel.

este punto desde el abordaje del proceso de inclusión en las escuelas de parte de quienes toman la decisión de quiénes continúan o no: "¿buena voluntad o normativas y procedimientos pertinentes? Pareciera ser que, en muchos casos se apela más a personas de 'buena voluntad', en tanto no existe claridad en los procedimientos de inclusión".

Lo anterior se complementa con la insistencia en contribuir a la vigencia del derecho a la educación y esto, porque hay convicción en los equipos que la escuela es un espacio de "protección" para quienes viven una situación de pobreza y vulnerabilidad integral. Sin embargo, también se señala que "la escuela no tiene herramientas" para trabajar con esta población y es necesario que, una vez reconocida las necesidades educativas provenientes de su población estudiantil, afine las modalidades de inclusión y de atención de las mismas.

A nivel de políticas públicas en educación, un tema central tiene que ver con los que no están en el sistema educativo y que, por ende, viven numerosas exclusiones. En ese contexto, aparece la experiencia de los proyectos de re-inserción como importante, tanto a nivel profesional como en lo educativo y laboral.

Es indispensable aumentar la oferta educativa para quienes no están en la escuela¹²⁶

"...La oferta educativa es muy escasa, muy especialmente en Coyhaique". Lamenta la no continuidad de los proyectos de reinserción que financiaba el Ministerio de Educación... "porque para los chicos era un espacio no solamente pedagógico, sino que también social, de integración, de sentirse parte de una comunidad asociada a cosas positivas. La escuela no es sólo para aprender, sino también es un espacio de intercambio social "y es responsabilidad del Estado ofrecer esa alternativa. Se trata, sí, de "espacios

126. Verónica Castro, SERPAJ, Coyhaique

pertinentes para los chicos, porque, de lo contrario, no van a calzar, se hará difícil su reinserción". Se agrega que con los recursos de la ley SEP¹²⁷, la escuela contrata psicólogos y asistentes sociales. "Lo ideal sería que se invirtiera más en lo pedagógico y abordar el gran tema de porqué los estudiantes no aprenden y no sólo abordar la complejidad familiar".

Recursos humanos, equipos profesionales adecuados para trabajar en esta tarea¹²⁸

En primer término, "educadores con una formación más integral, capaces de adaptarse a la realidad de los niños. En eso tiene mucha importancia, la proveniencia de los educadores, que sean personas de la comuna" y esto porque les da cercanía y conocimiento de las personas con las que va a trabajar. Hay que ser del lugar y ser profesores, porque creo en el conocimiento, la escuela es para que los niños se introduzcan al conocimiento. El conocimiento no es abstracto, es una construcción de la persona que aprende, totalmente ligado a su vida, a su actividad. Esa adaptación del profesor a la realidad humana de los niños es "una primera condición".

Se remarca la necesidad de realizar una selección de los recursos humanos sobre todo cuando deben asumir tareas con población de alta vulnerabilidad. Allí se necesita "personal idóneo", que tenga su foco de desempeño en el desarrollo educativo de su proyecto con miras a atender, efectivamente, a su población estudiantil real. Se agrega, que si se piensa en la escuela, debieran existir "líderes educativos" con claridad en su tarea, que respondan a las exigencias del sistema educativo, de manera que equilibren los resultados que, de alguna manera, se le imponen a través de las mediciones nacionales, con la creación de condiciones para el aprendizaje de sus estudiantes.

.....
127. Subvención Escolar Preferencial

128. Mireya del Río, Cerro Navia; Profesionales PROTAGONIZA, Coronel; Profesionales APIS, Macul/Estación Central; Mónica Bonnefoy, Caleta Sur, Lo Espejo, RM; Profesionales, APIS, Macul/Estación Central; Santa Corina, Pudahuel;

Respecto de los criterios que deberían estar presentes en la organización de los equipos que trabajan en este ámbito de la política educativa, hay quienes destacan que debieran tener prevalencia los docentes, pero sí disponiendo de recursos profesionales múltiples a quienes acudir; otras opiniones relevan la necesidad de un equipo multidisciplinario para atender mejor las necesidades de los estudiantes en proceso de reinserción educativa.

Otros entrevistados agregan que "tiene que haber equipo docente y psico-social. La realidad de estos chiquillos lo amerita y la capacitación laboral como una herramienta necesaria, debiera estar". Respecto del espacio mismo se señala que debiera avanzarse hacia "espacios atractivos, con mucho verde", con posibilidades de tener contacto con la naturaleza, que abran perspectivas. Y avanzar hacia la responsabilidad del territorio: "que los municipios sientan la responsabilidad de abrir estos espacios, contando con recursos que les permitan hacerlo".

No dudan en señalar que lo primero, en un equipo profesional que trabaje en este ámbito es "que tengan altas expectativas de sus estudiantes y eso pasa por el enfoque que tengan de sus problemáticas. Ese profesor ¿cree, efectivamente, que a ese chiquillo le va a ir bien, a pesar que era consumidor, que estaba en la calle mayoritariamente y que aun así iba a salir adelante? Tener expectativas es creer que ese niño o niña es una persona, que merece respeto, porque el respeto es una cuestión básica".

Específicamente, se menciona la incorporación de profesionales de diversos ámbitos: psicólogos, asistentes sociales, antropólogos y un psiquiatra, a fin de "tener distintas miradas" del problema. "En ocasiones, nos vimos sobrepasados. Necesitamos la opinión de otros especialistas que no estaban disponibles, nos llegaban muchas demandas, de gran complejidad. Si se quiere ayudar a esta población, hay que hacerlo de verdad, con equipos amplios y potentes", que puedan mirar desde una panorámica sistémica para que las intervenciones sean articuladas, no sueltas ni caprichosas.

Otra cuestión necesaria es "la innovación y la creatividad en lo pedagógico. Tener capacidad de innovar, de probar, de tener instrumentos pedagógicos para trabajar con grupos de alumnos" porque es necesario buscar diversas estrategias para avanzar en lo pedagógico, en un proceso de reinserción.

Se agrega que "tiene que ser gente que le interese la educación como un agente transformador de realidades, de lo contrario, es un instructor que se relaciona de otra manera, que repite y repite. Esto no es memoria, son habilidades que hay que generar y ahí está la diferencia".

Finalmente, debieran demostrar "sensibilidad social, saber que lo que están haciendo tiene que ver con la desigualdad. Saber que si un niño de 15 o 16 años no está yendo a la escuela es porque algo ocurre en la sociedad, es porque algo no está funcionando bien; un profesional trabajando en este ámbito tiene que tener claro que hay un sistema que no está permitiendo que las personas ejerzan el derecho básico a su educación".

Los niños como protagonistas de sus aprendizajes¹²⁹

"...El protagonismo de los niños es fundamental, gente que no respete al niño, que no lo escuche, que no lo considere otro legítimo, tan legítimo como él mismo, no tiene que trabajar allí. Habría que avanzar hacia un sistema escolar que les permita dar su opinión, que escriban textos que tengan sentido para ellos, que la lectura y la escritura sean cosas con el mayor sentido para los niños. Hay metodologías para eso. Que el protagonismo no sea sólo en el consejo de curso, sino que sobretodo en el conocimiento".

"Si los niños son protagonistas en la vida escolar desarrollarán su lenguaje oral y escrito que tiene significado en la vida diaria escolar. (Korczak)¹³⁰,

.....

129. Mireya del Río, Cerro Navia, SERPAJ, Curicó.

130. Janusz Korczak, (1878-1942), fue un educador polaco, autor de obras para niños, así como pediatra conocido como Mr. Doctor. Luego de trabajar varios años como director del orfanato de Varsovia, permaneció con los niños de la institución y fueron enviados al ghetto de Treblinka que fue un campo de exterminio. Murieron todos en el año 1942.

educador judío polaco que murió con sus niños en Treblinka llega a hacer la Gaceta Infantil, un periódico en el que todos los niños de Polonia participaban y escribían sus temas. Tenía un sistema en el que no importaba cómo se escribía, no importaban las faltas de ortografía y así se introducían en el lenguaje escrito¹³¹.

Ir desde los proyectos anuales a una política más permanente como parte del sistema educativo¹³²

Respecto de la modalidad de financiamiento que sustente la formulación de políticas educativas relacionadas con la población excluida del sistema educativo, se menciona en diversas entrevistas la necesidad de no insistir en modalidad de ejecución de proyectos anuales del Fondo para la Reinserción Educativa del Ministerio de Educación. Y esto, porque gran parte de las instituciones se veían obligadas a finalizar los procesos antes de lo necesario. “...Cuando se termina un proyecto... ¿qué va a pasar con los participantes en el proyecto?”

Y también hay preocupación por la falta de continuidad del Fondo de Reinserción como política de parte del Mineduc: “¿qué hacemos como institución si se acaba un programa?” Un financiamiento permanente hubiese permitido disponer de un espacio de funcionamiento más estable y propio para haber extendido los horarios y el tiempo general del funcionamiento del proyecto. Faltó espacio propio para “que los chiquillos pudieran arreglarlo a su modo y hacer cosas que ellos sintieran que podían hacer, que pudieran haberse apropiado”.

131. En Chile, se publicó el Diario de Los Niños, bajo el auspicio del Diario La Nación entre los años 1992 y 1994. Diversas escuelas participaron enviando noticias, poemas, textos literarios breves, dibujos. Fue apoyado también por el Programa 900 Escuelas del Ministerio de Educación. Quien suscribe este artículo, perteneció al equipo gestor de esta iniciativa innovadora.

132. Profesionales APIS; SERPAJ Curicó y Coyhaique; Soledad Bustamente, CIDETS; Beatriz de Castro, Vínculos; Rosa Valdés, Puente Alto; Profesionales PROTAGONIZA, Coronel.

Se agrega que "mientras el Estado no se dé cuenta que la educación es el único camino de desarrollo humano y de capital social y no decida invertir en educación como inversión de retorno, no habrá caso con esta sociedad".

¿Un currículo específico?¹³³

"...Hay que preguntarse por el tipo de currículo. La experiencia que tengo del sistema sueco, es que tienen un currículo que se aplica; cada estudiante tiene derecho al uso del computador, de la calculadora, de la tabla periódica de elementos químicos para no desgastarse durante el proceso de aprendizaje en la memorización de fórmulas. Lo importante es el raciocinio que hace frente al problema y cómo lo resuelven. Y no es una solución sólo para escuelas alternativas, sino para todas las escuelas".

Por otra parte, se propone incorporar los temas relacionados con su cuerpo, su autocuidado, el autoconocimiento, sus posibilidades. "Temas que les puedan expandir el mundo. Y esto, porque muchos de ellos, con suerte, sólo se mueven en su pasaje, ni siquiera en su población. Entonces, los contenidos tienen que ampliarles el mundo, conectarlos con el exterior, hacerlos percibir su dimensión social. Creo que debiera incluirse la educación ambiental, tema que convoca al resto de los subsectores del currículo que también permite mejorar la propia calidad de vida y la de los demás; esa sería una veta que habría que desarrollar bastante".

En lo personal, es importante considerar el desarrollo de habilidades sociales: aprender a negociar, a resolver conflictos, a escuchar al otro, a permanecer en la sala de clases, entre otras.

La experiencia debiera realizarse en "espacios donde sea posible una gran relación con la naturaleza que es muy importante para pacificar a las

133. Leopoldo Letelier, Conchalí; Profesionales PROTAGONIZA, Coronel; Victoria Aravena, Sagrada Familia, Peñalolén; Santa Corina, Pudahuel.

personas”. De hecho, cuando se salía a lugares verdes “se tranquilizaban, algo les pasaba, se sentían bien”, era un espacio armónico.

La cuestión del currículo genera enfoques distintos: “Si vemos la educación como un derecho, no debiera ser un currículo el que marca la diferencia, sino una escuela inclusiva que atiende a todos por igual y que trabaja con la diferencia, con sus ritmos y estilos de aprendizaje. El currículo tiene que ser flexible, acorde a las necesidades individuales de cada persona, de su proyecto de vida. No los puedes educar pensando en los 12 años de escolaridad, sino para que ellos se abran espacios, generen estrategias, tengan habilidades para enfrentarse a la vida adulta”.

Las escuelas ¿están ensimismadas? están así, pero ¿son así?¹³⁴

“El sistema de educación está tan institucionalizado que funciona a puertas cerradas. Están ensimismadas las escuelas. Hemos intentado acercarnos ¿Qué nos ha resultado? Desde lo personal, desde lo informal pedirles a determinados directores que consideren la situación de algunos estudiantes. Debiera avanzarse hacia protocolos provenientes de la institucionalidad municipal. Es algo que está pendiente”.

Una opinión complementaria es la siguiente: “...La escuela no está perdida como espacio. La escuela está así, pero no es así. Puede ser construida de otra forma si nos cambiamos los lentes, si miramos de otra forma, si entendemos nuestra tarea de una manera distinta, si recuperamos el sentido de lo educativo como humanización. Por esta razón tiene que ser pública y no debe perseguir fines de lucro –este debiera ser un concepto absolutamente ajeno a la práctica educativa– porque educar supone humanizar. Debe haber innovación pedagógica, conocer quién es el educando y no lo que no es, entender lo relacional como un aspecto ubicado en el corazón de la relación

134. Rosa Valdés, Puente Alto; Mónica Bonnefoy, Lo Espejo, RM.

pedagógica y desarrollar una práctica educativa rigurosa. Si esas cosas se entendieran, no sería difícil levantar escuelas que pudieran trabajar con esta realidad”.

Incluir un proceso de expansión cultural con las familias de los estudiantes¹³⁵

En un diseño futuro de procesos de reinserción, es importante incluir un proceso “de expansión del capital cultural de la familia de los estudiantes. Llenar sus casas con mapas, libros y cuestiones que motiven su aprendizaje”, generando de ese modo, mejores posibilidades de apoyo de la familia hacia quien se esfuerza por continuar su trayectoria educativa. “Las familias planteaban que, en ocasiones, sus hijos se fueron de la escuela cuando no tuvieron como apoyarlos. Y esto, porque los estudiantes necesitan estímulos culturales que les permitirán ampliar su mundo. Es la ocasión para que ocurra esta expansión. De lo contrario, se quedarán en el mismo punto inicial y el proceso de reinserción no habrá marcado ninguna diferencia”.

Incorporar la formación laboral en el proceso de reinserción educativa¹³⁶

En la formulación de políticas de reinserción educativa debiera tener espacio la formación en oficios, entregando herramientas de empleabilidad que le permita a cada cual enfrentar una entrevista para obtener trabajo, desarrollar habilidades para trabajar con otros, de convivir con otros. La casi totalidad de las entrevistas mencionan la necesidad de incorporar, futuramente, la formación laboral como parte del desarrollo del proceso de reinserción educativa.

135. Soledad Bustamante, CIDETS, Huechuraba; Cecilia Videla, APIS.

136. Soledad Bustamante, CIDETS, Huechuraba; Profesionales PROTAGONIZA, Coronel.

Incorporar, también, el trabajo comunitario como parte de la formación¹³⁷

En la formación general, es importante incorporar la relación con su territorio, a fin de que se reconozcan como parte de una comunidad y esa relación debiera expresarse en aportes hacia esa misma comunidad donde cada uno vive, y esto para que puedan preguntarse hacia dónde caminar para avanzar desde el punto en que se encuentran. Es un camino para abrir cierto grado de expectativas.

Políticas públicas para quienes no están en la escuela¹³⁸

"En Chile estamos en la misma condición desde hace mucho tiempo. La experiencia de los Proyectos de Reinserción fue una experiencia importante, se generaron espacios educativos interesantes y significativos para los chiquillos; con algunos conseguimos avanzar y generamos lazos para que volvieran al sistema escolar, pero creo que hoy sin estos espacios, las cosas no han cambiado mucho. Los niños y niñas siguen desertando del sistema y el sistema no les ofrece ninguna alternativa. Y pareciera, entonces, como si esta experiencia no hubiera ocurrido, es necesario que las políticas estatales, respondan y devuelvan el derecho a la educación a esta población. Hay que tener expectativas, disponer de los apoyos necesarios por el tiempo que sea necesario, definir el horizonte, trazar los caminos específicos que conduzcan hacia ese horizonte, armar la caja de herramientas, y comenzar a recorrer el camino de vuelta a la educación".

Se trata de "proponer políticas que debieran abordarse de manera transversal. No es sólo educación, no es sólo 12 años, no es sólo un bono, no hay un

137. Soledad Bustamante, CIDETS, Huechuraba; Victoria Aravena, Sagrada Familia, Peñalolén; Profesionales PROTAGONIZA, Coronel.

138. Profesionales PROTAGONIZA, Coronel; Magali Catalán, UDP; Santa Corina, Pudahuel.

solo programa que aborde al sujeto, al individuo en su totalidad. Está Educación, SENAME, MIDEPLAN¹³⁹, Salud, que debieran enfocar al sujeto como un todo...”.

“Se necesita una iniciativa más integral y que la escuela cumpla el rol que tiene que cumplir, un espacio donde se encuentren los chicos, una escuela para todos, donde todos tengan derecho a estar ahí, con sus grupos, con sus pares, a aprender, a adquirir conocimientos, a saber de arte, música, historia, porque es la construcción del ser humano que está en juego”.

139. En ese momento, Ministerio de Planificación, actual Ministerio de Desarrollo Social.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La lectura de cualquier sección de este documento releva la presencia de educadores de excelencia que se desempeñaron con niños, niñas y jóvenes que habían sido abandonados por la escuela. Su testimonio es de mucha fuerza y mucho más, sus convicciones. Por ello, más que conclusiones, sólo me cabe plantear algunas preguntas que comienzan a dar vuelta una vez terminado este texto:

¿Habremos llegado tarde? Los relatos de vida de los y las estudiantes son tremendamente complejos. Muchos ya han escrito capítulos difíciles de borrar en su biografía. Entonces: ¿hay que diseñar políticas y acciones para etapas anteriores? ¿cuándo? ¿dónde? ¿con qué volumen de recursos?

Otra interrogante que surge se refiere a la escuela: así como se lee en este texto, la escuela no tiene disponibles competencias institucionales inclusivas que pudieran retener, prevenir, estar atenta ante las luces de advertencia que algunos de sus estudiantes ponen en funcionamiento antes del mutuo abandono. ¿Cómo pensar una escuela de segunda oportunidad?

Finalmente, es indispensable que el país diseñe políticas que visibilicen a quienes no están en la escuela. De lo contrario, pueden seguir siendo invisibles, como varios profesionales lo señalan.

PROFESIONALES E INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN LAS ENTREVISTAS QUE
RECUPERAN LA HISTORIA DE LA REINSERCIÓN EDUCATIVA

INSTITUCIONES (por orden alfabético)	COMUNA	REGIÓN	PROFESIONALES ENTREVISTADOS
APIS, Asesorías Proyectos Ingeniería y Servicios	Macul Estación Central	Región Metropolitana	Valentina Cassoni Wanda Huerta Cecilia Videla
Centro de Acción Social Protagoniza	Coronel	Región del Bío Bío	Victoria García Alejandro Gutiérrez
Centro Cultural Santa Corina	Pudahuel	Región Metropolitana	Oscar Carvallo Lucio Cisternas José Ignacio Moya
CIDETS, Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico y Social	Huechuraba	Región Metropolitana	Soledad Bustamante Miguel Angel Trina
Corporación Caleta Sur	Lo Espejo	Región Metropolitana	Mónica Bonnefoy
Corporación Municipal de Desarrollo Social	Cerro Navia	Región Metropolitana	Mireya del Río
Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores	Conchalí	Región Metropolitana	Leopoldo Letelier
Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores	Puente Alto	Región Metropolitana	Rosa Valdés
Corporación Sagrada Familia	Peñalolén	Región Metropolitana	Victoria Aravena
Corporación Vínculos	Puerto Montt y Castro	Región de Los Lagos	Beatriz de Castro
Corporación Servicio Paz y Justicia. SERPAJ	Curicó	Región del Maule	Janet Rodríguez Karina Basaure María de la Luz García
Corporación Servicio Paz y Justicia	Valparaíso/ Coyhaique	Región de Valparaíso, Región de Aysén	Verónica Castro
Universidad Diego Portales, Núcleo de Cohesión Social	San Joaquín	Región Metropolitana	Magali Catalán

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las referencias correspondientes a este artículo pueden consultarse en la bibliografía del primer artículo de esta parte del libro: "La Vivencia del Proceso de Fracaso Escolar".

V. Hacia un currículum de las escuelas de reingreso/escuelas de segunda oportunidad¹⁴⁰

Cecilia Richards Torres

Introducción

El presente texto se construye tanto bajo la orientación de las "Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular"¹⁴¹ (mayo, 2016), como de los *"Fundamentos para la elaboración de bases curriculares en educación de personas jóvenes y adultos"* (agosto, 2016)¹⁴², enviado al Consejo Nacional de Educación para su aprobación, y se concentra, específicamente, en la propuesta de desarrollo curricular orientada a quienes han abandonado el sistema escolar regular.

El documento está orientado por la definición de currículum contenida en las "Recomendaciones..."¹⁴³: *"conjunto de definiciones organizadoras de los contenidos y procesos de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar"*. Tras ese objetivo, se considerarán distintas estrategias, instrumentos y procedimientos que permitirán desarrollar el currículum de mejor forma, considerando también las *"...definiciones y estrategias que*

.....
140. Este artículo contiene el documento preparado por la autora y presentado, en diciembre de 2016, para discusión del equipo de Inclusión y Diversidad, División de Educación General, MINEDUC.

141. Publicado por la Unidad de Currículum del Ministerio de Educación.

142. Documento elaborado por el equipo de educación de jóvenes y adultos, enviado al Consejo Nacional de Educación para su aprobación.

143. "Recomendaciones...": 7

*reflejen los consensos que la sociedad ha establecido con respecto al rol del sistema educativo y el perfil de persona que se busca formar, dotando de calidad, pertinencia y estabilidad al currículum nacional*¹⁴⁴.

Hay una clara diferencia entre la población que ha abandonado recientemente la escuela regular y la que asiste, habitualmente, a la modalidad de educación de jóvenes y adultos. Las escuelas de reingreso tienen por objetivo, la continuidad de la trayectoria educativa de quienes han abandonado, por diversas razones, la escuela. Desde el enfoque técnico y pedagógico, el mismo documento sobre "Fundamentos..." explicita que la base de la propuesta curricular se ubica en el "*aprendizaje a lo largo de la vida*", es decir, la capacidad del ser humano para aprender siempre, en diferentes espacios y momentos de la vida, cuestión que la sitúa en un contexto amplio y flexible. Amplio, en tanto formula "*una oferta dinámica capaz de responder tanto a las vocaciones, posibilidades y requerimientos productivos locales, como a las situaciones y circunstancias, cambiantes y en continuo desarrollo, del mercado de trabajo y de los entornos nacionales y regionales*"¹⁴⁵, apoyándose en la selección de aprendizajes esenciales que desarrollan competencias para una mejor inserción laboral y social, y orientándose a una formación en valores que fortalecen la ciudadanía y la cohesión social (solidaridad, autenticidad, tolerancia, autonomía, responsabilidad consigo mismo y con el medio ambiente). Flexible, en tanto incorpora diferentes trayectorias educativas y las adecuaciones pertinentes para grupos específicos de población como son "*los jóvenes que han abandonado la escuela regular*"¹⁴⁶.

La creación de la modalidad de escuelas de reingreso orientadas a la continuidad de la trayectoria educativa se refuerza con lo expresado por las "Recomendaciones..." cuando afirma que "*la diversidad debe ser rescatada y valorada en las definiciones curriculares nacionales, a fin de formar personas*

144. "Recomendaciones...": 9

145. "Fundamentos...": 25.

146. "Fundamentos...": 25

y colectivos que aporten en la construcción de una sociedad más igualitaria, que fortalezca los procesos democráticos que persigue el país".¹⁴⁷

De acuerdo a las "Recomendaciones para el desarrollo curricular...", se trata de "proporcionar una experiencia formativa relevante tanto para la formación de la persona y del ciudadano, como para la prosecución de estudios superiores y el desempeño en el ámbito laboral".

Las escuelas de reingreso tendrán como referencia los Planes y Programas que se desarrollen para la educación de jóvenes y adultos próximamente.

Población fuera del sistema escolar

Es necesario dimensionar, cuantitativamente, la población que no está incorporada al sistema regular. Para ello se recurre a dos fuentes de información: la CASEN 2011 y el Centro de Estudios MINEDUC. La Encuesta CASEN 2011 reporta que 307.122 niños, niñas y jóvenes en edad escolar no asistían a ningún establecimiento educacional los que se distribuyen, según edad y sexo, en la forma que se indica en la siguiente tabla:

Número de niños y jóvenes que no asisten a establecimientos, según edad y sexo

	6-13 años ¹⁴⁹	14-17 años ¹⁵⁰	18 -19 años ¹⁵¹	Total
Hombres	8.777	40.915	111.068	160.760
Mujeres	4.695	32.314	109.353	146.362
Total	13.472	73.229	220.421	307.122

Fuente: Elaboración UNICEF a partir de CASEN 2011

147. "Recomendaciones...": 15

148. Este cuadro ha sido incluido también en el artículo "La vivencia del proceso de fracaso escolar" que forma parte de esta publicación.

149. Corresponde a la edad teórica de inicio de la educación básica.

150. Corresponde a la edad teórica de inicio de la educación media.

151. Solo grupo no asiste y no ha terminado la educación media.

Por su parte, el Centro de Estudios del Ministerio de Educación reporta el abandono escolar a través de la aplicación de la tasa de incidencia o evento que *mide la proporción de estudiantes que, estando matriculados en el período "t", no se matricula en el "t + 1", y no se gradúan en ese rango de tiempo. La tasa refleja la situación anual del abandono, de la deserción.* La tasa de deserción del sistema regular para el periodo 2011 es de 3%, lo que equivale a 91.968 personas que presentaban matrícula el año 2011 y no se gradúan ni se encuentran matriculados en el sistema regular de educación de niños y jóvenes el año 2012, pudiendo o no estar matriculados en la modalidad de educación de adultos¹⁵².

Es para esta población que se orienta la creación de escuelas de reingreso que, en lo esencial, crean condiciones para la continuidad de la trayectoria educativa a través del desarrollo de un proceso pedagógico pertinente y situado que repara, pedagógicamente, tanto el abandono escolar como sus consecuencias.

Como se pregunta Delia Lerner¹⁵³: "¿Respetar las diferencias culturales es organizar escuelas culturalmente diferentes o es acoger la diversidad cultural en una escuela para todos?... la mundialización-solidaridad implica una escuela que haga funcionar, al mismo tiempo, los dos principios de la diferencia cultural y de la identidad como ser humano, los principios de derecho a la diferencia y del derecho a la semejanza".

152. Centro de Estudios MINEDUC, 2013.

153. "Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos", conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Modalidad de Educación Intercultural La Plata, 2007.

Propuesta de Desarrollo Curricular para estudiantes que no asisten al sistema educativo regular

Esta Propuesta se organiza siguiendo las indicaciones de las Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular, vale decir:

Orientaciones Generales pensadas *desde una perspectiva de inclusividad, fundada en una comprensión de la diferencia que no busque normalizarla o asimilarla*¹⁵⁴. Esto implica una *prescripción curricular flexible, relevante y pertinente, principio contenido en la Ley General de Educación (LGE)*¹⁵⁵, así como la *descentralización curricular y el favorecimiento del desarrollo de capacidades de las comunidades educativas.*

Producción Curricular sobre las características que debiera tener un currículum orientado a escuelas de reingreso y que asegure *pertinencia, vigencia y rigor provenientes de la actualización disciplinar e incorpore la perspectiva de la pedagogía y la experiencia docente, vinculando lo local con el desarrollo global.*

Implementación y desarrollo curricular¹⁵⁶ referidas a adecuación, enriquecimiento e implementación del currículum para escuelas de reingreso, esencialmente recomendaciones vinculadas a las estrategias de fortalecimiento de las capacidades de desarrollo curricular de educadores y de comunidades educativas, identificando inicialmente las características de la formación docente inicial y continua en relación con este desarrollo curricular específico, promoviendo la autonomía local en los procesos de desarrollo contextualizado del currículum nacional.

.....
154. "Recomendaciones...", pág. 21

155. Ley General de Educación (2009), artículo 3, letra h.

156. "Recomendaciones...", pág. 20

Evaluación curricular relacionada con *el seguimiento de la implementación y evaluación del aprendizaje tanto interna como externa. Interna, en tanto aporta al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y externa, cuando las escuelas de reingreso se incorporen a mediciones nacionales o de otra naturaleza, a fin de retroalimentar la política pública en este ámbito*¹⁵⁷.

1. Orientaciones Generales

La cuestión de la flexibilidad y pertinencia curricular fundamenta la propuesta que se desarrolla en este texto. Y ello porque se observa una amplia diversidad de situaciones de inicio de los estudiantes que retoman su trayectoria educativa la que desafiará a toda escuela de reingreso. Se relevan dos características esenciales de esa diversidad.

La primera, refiere a la experiencia de fracaso escolar/abandono de la escuela que se traduce, esencialmente, en rabia y tristeza¹⁵⁸ aun no resueltas por quienes vivieron ese doloroso episodio. Ha sido, severamente afectada la condición de legítimo aprendiz de cada cual. De allí que la escuela de reingreso enfrente, en su agenda inicial y permanente, el abordaje y la reparación de dicha condición.

La segunda característica se relaciona con la vigencia y disponibilidad de los aprendizajes logrados¹⁵⁹. El período de alejamiento desde el sistema

157. Las experiencias de Escuelas de Segunda Oportunidad desarrolladas en otros países han contemplado, también, su incorporación paulatina a mediciones de aprendizaje.

158. Experiencias de Segunda Oportunidad, UNESCO, 2011; Eroles, Daniela; Richards, Cecilia: "Pedagogía para quien ya no está en la escuela: un desafío pendiente" en "Nuevas Formas de Relación en la escuela: reflexionar y transformar", Universidad Santo Tomás, Talca, 2015; Sistematización de Entrevistas a Educadores de Proyectos de Reinserción Educativa, digital, Red Innovemos UNESCO, 2011; Richards, Cecilia, Saberes Pedagógicos aprendidos desde los proyectos de reinserción educativa (2007-2009), incluido en esta publicación.

159. Sistematización de Informes de ejecución Proyectos de Reinserción Educativa, 2014-2016, Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad, MINEDUC, digital, 2016.

formal le confiere un carácter de pasividad a los aprendizajes logrados; la literatura pedagógica reporta la importancia de disponer o no de la "destreza madre", es decir, la lectoescritura que permite participar, comprender y avanzar en la vinculación con la escuela¹⁶⁰. Concretamente, se observa un proceso cercano al analfabetismo funcional, reflejado en una escasa y/o nula competencia lectora; en una escritura deficiente; y en dificultades para practicar las cuatro operaciones matemáticas, disponiendo sólo del cálculo mental conservado como herramienta de sobrevivencia¹⁶¹. Esto obliga a la realización de un diagnóstico riguroso que establezca un punto de inicio del trabajo pedagógico con la mayor precisión.

Cabe formular dos recomendaciones en el contexto de estas Orientaciones Generales. La primera recomendación dice relación con el valor real de la certificación de cada cual, habida cuenta de la no disponibilidad de la 'destreza madre'. Por ejemplo, un certificado puede reportar que está aprobado el quinto básico, pero el diagnóstico inicial, realizado por el equipo responsable, podría establecer que el tercero básico sería el que corresponde al portador del certificado, a lo que se agregan los años de rezago y la duración de período de alejamiento de la escuela, factores todos que, al ser considerados, constituyen parte esencial del momento de inicio del proceso de reinserción en una escuela de reingreso.

La segunda recomendación, se refiere al sentido del diagnóstico. La población que se integra a las escuelas de reingreso ha vivido varios procesos de diagnósticos orientados a destacar "lo mal que estaba cada cual". Es un riesgo que es necesario evitar. En una escuela de reingreso se hace necesario un diagnóstico que proponga, "que sea la base de", que se

160. Martínez, Mónica, "Imaginario Social en Jóvenes Desertores y en Riesgo de Deserción", tesis de magíster, digital, Punta Arenas, 2006; Abraham M. y Lavín. S., "Estudios y Asesoría Técnica a los Proyectos de Reinserción Educativa", Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile, 2007.

161. Informe Anual de la Coordinación 12 Años de Escolaridad año 2009, digital de circulación interna, enero 2010; Eroles, D.; Richards, C.: "Pedagogía para quien ya no está en la escuela: un desafío pendiente", op. cit.

constituya en un punto de partida para el trabajo educativo de reparación. Un diagnóstico propositivo enriquecerá a la comunidad educativa en su conjunto, en tanto su clima de trabajo adquirirá un distinto matiz si se centra en lo posible como base para facilitar avances y logros, más que en lo que no fue posible lograr.

Establecer puntos de partida comunes definidos por las condiciones de funcionamiento de la escuela de reingreso, no sería pertinente ni flexible. Definir esos puntos de partida desde las diferencias y las necesidades reales y situadas de los estudiantes es la orientación válida en este contexto de trabajo educativo.

2. Producción Curricular. Características que debieran asegurar pertinencia, vigencia y rigor del currículo.

Considerando la situación inicial de cada estudiante matriculado en una escuela de reingreso, su comunidad educativa, en uso de su autonomía y calificación técnica, deberá decidir la pertinencia, vigencia y rigor del currículo a ser abordado teniendo como referencia los planes y programas de estudios reformulados para la modalidad de educación de jóvenes y adultos.

Si quienes asisten a la escuela de reingreso portan consigo una experiencia de fracaso escolar, el currículo se hará pertinente en tanto aborde esa situación y no contribuya a profundizarla. El plan de estudio adquiere un sentido específico en el contexto de las escuelas de reingreso teniendo como punto de partida la prioridad en el abordaje del fracaso escolar. El trabajo educativo a programarse debiera tener como eje central “el hacer que cada estudiante sea parte del proceso”, que perciba que puede aprender y que, efectivamente, aprende. La pertinencia, la vigencia y el rigor se definen desde el estudiante y no desde la escuela de reingreso y su organización. Es una constante a ser incorporada persistentemente en el trabajo educativo y de desarrollo curricular.

El rigor debe estar presente en la acción pedagógica, porque se trata de una oferta educativa de calidad; el rigor no implica dificultades o imposibilidades, sino que alude a los sentidos de cada disciplina y a la conjunción de esos sentidos en la propuesta de trabajo a través de núcleos de aprendizaje. Se hace una breve mención en los párrafos siguientes al sentido de la enseñanza en cuatro asignaturas en una escuela de reingreso: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales¹⁶².

La **enseñanza del lenguaje**¹⁶³ tiene como sentido inspirador en las escuelas de reingreso, conseguir que la palabra y la voz de cada estudiante tenga vigencia e importancia: "tu palabra vale", es el mensaje que condensa esta orientación, considerando al lenguaje como la mejor herramienta de comunicación disponible y siendo el mejor camino de expresión de lo propio y del conocimiento de lo que no es propio.

Para involucrar a los estudiantes y hacerles llegar las expectativas sobre la validez de su palabra, cualquiera sea el nivel de iniciación en la escuela de reingreso, podría abordarse del modo siguiente: rescate prioritario de la *expresión oral, proponiendo distintas* formas de expresión de lo propio, a fin de que cada cual perciba que *su palabra y su voz, de verdad, valen. Todas las voces presentes en la sala* debieran tener la posibilidad de expresarse a través de distintas formas; no ha sido necesariamente esa la experiencia vivida por los y las estudiantes que *asisten a las escuelas de reingreso*. La *narración oral* es una competencia disponible, se esté asistiendo o no a la escuela. El equipo pedagógico de la escuela de reingreso tiene la tarea de definir el tipo de narración oral que convoque y dé un inicio inclusivo al

162. Se utiliza como una de las referencias el texto "Recomendaciones Curriculares para la Enseñanza Básica y Media para Jóvenes en Centros Privativos de Libertad", de autoría de la División de Educación General del MINEDUC y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), encomendado por SENAME, digital, 2006.

163. Lerner, D. (2001), "Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario", Fondo de Cultura Económica, México DF.; Claudio Wagner (2001-2002), "La lengua de la enseñanza y la enseñanza de la lengua", Documentos Lingüísticos y Literarios 24-25: 71-81 www.humanidades.uach.cl; Inostroza, Gloria (2007), "Aprender a Formar Niños Lectores y Escritores", Talleres de Formación Docente, colaboración de Josette Jolibert, Juan Carlos Sáez editor, Temuco.

trabajo educativo en el tema. ¿Relatar algún episodio externo? ¿comentar noticias? ¿provocar conversaciones con imágenes? ¿grabarlas, además, en el celular? ¿concordar su difusión? *La producción de historias no ficcionales que den cuenta de descripciones de lugares, de personas, de objetos y de procesos, es el espacio que permitirá legitimar la validez de la palabra de cada cual recordando que la descripción de "otros" es más factible que la descripción referida a "uno mismo".*

Paralelamente, se debiera destinar espacio y tiempo escolar para la lectura de textos, especialmente escogidos, como un rito periódico; se avanzará a que cada estudiante goce estéticamente al escuchar la lectura de un texto, bien leído, y el desarrollo de competencias que facilitarán la propia lectura de textos predilectos de un grupo de trabajo o de cada estudiante.

Se sugiere incorporar, luego, las producciones escritas, como un re-encuentro con las posibilidades expresivas de cada cual: elaborar narraciones escritas de diversa extensión, con temas cercanos y de interés de quien los escriba. Pedagógicamente, se está recurriendo a situaciones auténticas de aprendizaje *relacionadas con lo que cada cual sabe*. Considerar los **textos discontinuos** en el desarrollo de aprendizajes en el área de lenguaje es un aporte para desarrollos posteriores de mayor abstracción¹⁶⁴.

164. Cuando se proponga el trabajo educativo en torno al desarrollo de la comprensión lectora y considerando el peso del fracaso escolar en las disposiciones para aprender, resulta decisivo incorporar los textos continuos y discontinuos en el trabajo en el aula. La definición de los textos continuos elaborada por la Prueba Pisa indica que son los compuestos por oraciones que, a su vez, están organizadas en párrafos "y responden a la intención de su autor, hacen parte de estructuras de mayor tamaño como secciones, capítulos o libros". Por ejemplo: narración, exposición, descripción, argumentación y persuasión, instrucción, registro e hipertexto. A su vez, los textos discontinuos varían mucho en su forma y refieren más a su estructura que al autor, tales como cuadros y gráficos; tablas; diagramas; mapas; formularios; planillas de información; invitaciones y avisos; comprobantes; certificados en "Competencias para la Vida. Resultados de los estudiantes chilenos en la prueba PISA 2000", Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC, LOM Ediciones, 2004.

Se ha trabajado, en síntesis, en aprendizajes situados¹⁶⁵ que facilitarán no solo el logro, sino que la necesaria participación e interés de quienes pretenden recuperar la condición de aprendiz. Se trata de decisiones pedagógicas importantes, puesto que es esencial aportar al proceso reparatorio de cada estudiante; lo contrario, podría contribuir al desapego del estudiante y a un nuevo abandono.

La **Educación Matemática** se constituye, también, en un aporte para abordar y revertir la experiencia de fracaso escolar. Bajo su alero, se propondrán aprendizajes generativos.

La publicación "Competencias para la Vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000"¹⁶⁶, incluye un capítulo denominado "Alfabetización en Matemática y Ciencias"¹⁶⁷. Allí, se caracteriza a la matemática como promotora del pensamiento lógico, facilitadora del análisis, de la deducción, de la precisión y resolución de problemas y, en esa medida, como un aporte a un mejor desempeño en la vida cotidiana de cada ciudadano.

Define la *alfabetización en matemática* como "*la capacidad para identificar y comprender el papel que juegan las matemáticas en el mundo, plantear juicios matemáticos bien fundamentados e involucrarse en las matemáticas, según lo requiera una persona en su vida actual y futura como un ciudadano constructivo, preocupado, reflexivo*"¹⁶⁸. Y agrega que, *involucrarse en la matemática no se aplica sólo a acciones físicas o sociales en un sentido limitado (como calcular, por ejemplo, cuánto dinero recibirá de*

165. Otra acción pedagógica a ser incluida es el uso de los medios audiovisuales que, de seguro son de conocimiento y manejo de los estudiantes. Transformar uno de los relatos iniciales en un breve video; usar la imagen desde internet sobre el recorrido habitual de cada estudiante o bien abrir debates breves sobre documentales referidos a temáticas cercanas a los estudiantes, aportarán y motivarán el desarrollo de las competencias narrativas.

166. Ministerio de Educación, Unidad de Currículo y Evaluación, SIMCE, Ediciones LOM, Chile, 2004.

167. Op.cit., páginas 81 y siguientes.

168. Op. Cit., pág. 84, definición adaptada desde "Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment", OECD, 2000.

vuelto en una tienda). Incluye también comunicar aspectos matemáticos, tener un punto de vista o manifestar una posición o apreciación hacia temas expresados matemáticamente (por ejemplo, tener una opinión acerca del presupuesto propuesto por el gobierno)¹⁶⁹. Es decir, se afecta la vida personal y ocupacional en tanto ciudadano de una comunidad. Es el escenario pedagógico que debiera diseñar, en el contexto de los aprendizajes de matemática, una escuela de reingreso. Su reflexión pedagógica debiera considerar cuestiones como:

- Que el trabajo en la sala de clases en matemática amerita el uso persistente del contexto, a fin de hacer significativos los contenidos que se abordan.
- Establecer, como punto de partida, el cálculo mental desarrollado por cada cual para enfrentar la sobrevivencia, habilidad que es indispensable reponer y revitalizar como base para aprendizajes posteriores de mayor complejidad.
- Trabajar al interior de los grupos y de los cursos la convicción que *no hay "sólo un tipo de respuesta", "ni un único camino hacia la solución"*.

Esto redundará en el fomento de espacios para defender los propios puntos de vista, así como de instancias para escuchar y respetar las opiniones de los otros, en un proceso de exploración de la validez de las afirmaciones propias y ajenas. Es, efectivamente, un acto de reparación para quienes han vivido complejos episodios en su vida, tener la oportunidad de re-encontrarse con sus habilidades matemáticas, con proyecciones para su vida personal y social¹⁷⁰.

Los aprendizajes en matemática se irán complejizando a lo largo del proceso, pero en la base, en el inicio, hay una apuesta de esta naturaleza que contribuye a la reparación de la condición de aprendiz de cada cual.

169. Op. cit., páginas 84-85.

170. Hay sí un criterio pedagógico a ser tenido en cuenta en una escuela de reingreso cuando se plantee la resolución de problemas: los enunciados del problema debieran ser actuales y vigentes en vez de referirse a cuestiones que pudieran ser sólo del acervo docente; los problemas debieran hacerle sentido al estudiante más que al profesor, puesto que un problema sólo es tal, en relación con lo que cada estudiante sabe.

En **Ciencias Sociales**, se debiera incorporar como idea fuerza el hecho que la historia ha sido desde su nacimiento una *pedagogía del ciudadano*, puesto que desarrolla un tipo de pensamiento que parte del pasado para orientar la comprensión del presente y orientar el futuro, aporta al desarrollo de una conciencia crítica, base de una discrepancia inteligente y civilizada, y fomenta una perspectiva educativa basada en la multiculturalidad, el género y la clase social.

Se trata de relacionar la disciplina con la vida cotidiana, con el mundo, con el futuro. Si se utiliza solo la transmisión de conocimientos a través de las clases, o de los libros, se estará apuntando a la memorización. Las presentes recomendaciones apuntan a que *"...los estudiantes aprendan historia para ubicarse mejor en el mundo y, de ese modo, intervenir en la construcción de su futuro personal y social"*¹⁷¹.

Para avanzar hacia ese punto, el currículo de ciencias sociales y el equipo pedagógico de la escuela de reingreso debiera orientarse en torno a:

- Un estudio detallado y en profundidad de temas relacionados con los problemas de la vida y de la sociedad.
- La incorporación de temas que permitan aprender sobre la condición humana en el espacio y en el tiempo, utilizando las tecnologías de la información; discusión permanente y crítica en torno a los valores contenidos en los distintos episodios.
- La construcción activa de los aprendizajes en la medida que los contenidos se pueden utilizar en situaciones reales.
- El desarrollo de la percepción del tiempo como una competencia.
- La incorporación de la alfabetización digital al desarrollo de la comunicación, al análisis del entorno, a la creación, a la convivencia y a la ciudadanía.

171. Pagés, Joan, "Ponencia para el VIII Seminario de Didáctica de la Historia", Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, noviembre, 2006; Pagés Joan: "Historia, memoria y enseñanza de la historia: perspectiva europea y latinoamericana", Universitat Autònoma de Barcelona, 2009.

- La inclusión de la vida de quiénes han sido protagonistas de episodios históricos recientes o contemporáneos.
- El desarrollo de juicios y de lecturas propias respecto de las informaciones que se publiquen sobre el pasado, así como las del presente.

Hay un claro matiz en la formación ciudadana cuando se incluye el pasado, el presente y el futuro en la enseñanza de estudios sociales, posibilitando avanzar hacia una interpretación de la historia, y de la evolución histórica, que fomenta la participación activa en la toma de decisiones referida a la propia ciudadana. La decisión de desarrollar competencias ciudadanas es un tema particularmente vigente hoy en Chile, a través de la Ley N°20.911/16, que incorpora esta temática en el curriculum y la vida escolar.

El sentido del trabajo disciplinario en **Ciencias Naturales** aporta a la formación de una concepción personal sobre la ciencia, no sólo como un cuerpo de conocimientos, sino como una forma de concebir el mundo y de construir explicaciones, entendiendo que la explicación científica tiene un carácter provisional y que su metodología es flexible. Apunta a la formación de personas competentes en la comprensión y uso de la información científica y tecnológica.

Desarrolla la capacidad de utilizar el conocimiento científico para identificar preguntas y sacar conclusiones basadas en evidencias, a fin de apoyar la toma de decisiones sobre el mundo natural y los cambios que la actividad humana produce en aquél. Los temas referidos al medio ambiente y el equilibrio ecológico adquieren el peso de temáticas transversales y vivenciales que proporcionan nociones y evidencias de la relación de cada cual con los procesos involucrados en el desarrollo sustentable. De ese modo, se constituye en una disciplina necesaria para la formación personal, el desarrollo del pensamiento, la proyección de cada estudiante como ciudadano y miembro de una comunidad.

La educación científica debe tener como resultado que todos los estudiantes sean capaces de evaluar evidencias; distinguir entre teorías y observaciones

y determinar el nivel de certeza que se le puede atribuir a nuevas afirmaciones. Las ciencias naturales preparan, efectivamente, para la creación de mejores condiciones de vida a mediano y largo plazo.

La comunidad educativa de una escuela de reingreso debiera orientar su accionar en ciencias en torno a cuestiones como las siguientes:

- Desarrollar y aplicar la "actitud científica" a situaciones de la vida cotidiana, a promover el desarrollo de habilidades para buscar y seleccionar información y a la capacidad de reconocer las relaciones causa-efecto¹⁷², todas ellas habilidades necesarias, entre otras, para la aplicación del método científico.
- Trabajar en desarrollar la convicción referida a que los conocimientos científicos son diferentes al conocimiento originado en el sentido común, cuestión que releva la necesidad de conocer los esquemas conceptuales previos de los estudiantes para orientar el proceso de enseñanza; siendo que los conocimientos provenientes del sentido común permanecen en el tiempo por la profundidad y coherencia alcanzadas, la tarea pedagógica será persistente.
- Ampliar los esquemas conceptuales disponibles de modo de provocar una comprensión distinta del mismo fenómeno.

La publicación de PISA 2000¹⁷³ define la *alfabetización científica* como fundamental para los estudiantes; necesaria en la formación personal, en el desarrollo del pensamiento, en la proyección de cada cual como profesional, como ciudadano, como miembro de una comunidad y, en esa

172. La revisión de la literatura disponible señala la escasa vigencia de percepciones que le posibiliten a quienes han vivido el fracaso escolar, conocer el efecto que puede tener su accionar; el texto "Experiencias de Segunda Oportunidad", ya citado, incorpora distintas expresiones de lo anterior: "no sé por qué me expulsaban..."; "nunca supe por qué me fue mal...". El trabajo en ciencias abre una alternativa de profundización en el tema "causa-efecto".

173. "Competencias para la Vida. Resultados de los estudiantes chilenos en la prueba PISA 2000", Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, LOM Ediciones, 2004, págs. 107 y siguientes.

medida, reconoce el aporte de cada persona al desarrollo de su entorno y de su futuro. Lo anterior es parte constitutiva del proceso reparatorio a ser propuesto por la escuela de reingreso.

Las consideraciones anteriores no pretenden agotar ni las asignaturas ni sus sentidos. Sólo se mencionan cuestiones centrales que debieran iluminar la producción curricular en la modalidad de escuelas de reingreso, cuyo objetivo central es generar las mejores oportunidades para que cada estudiante, recuperando su condición de aprendiz, pueda dar continuidad a sus aprendizajes y a su trayectoria educativa y perciba, sin dilaciones, que su aporte y presencia es esencial.

3. Implementación Curricular

“Superar la ficción de que el tiempo del aprendizaje coincide con el tiempo de la enseñanza. Para aprender, los aprendices necesitan disponer de un tiempo propio en el cual puedan apropiarse de los conocimientos. Tiempo propio no quiere decir tiempo individual: para que el individuo aprenda, es necesario que el grupo aprenda”¹⁷⁴.

Podrían diseñarse unidades que ofrezcan distintas alternativas de aprendizaje para el grupo: unidades interdisciplinarias en el área de Ciencias Sociales referidas a los “polos de desarrollo barrial o comunal” que incluya salidas a terreno, entrevistas, exposición de sus resultados, entre otras acciones. O bien, incorporar talleres sólidos que contemplen la elaboración de dibujos, la interpretación de canciones, la interpretación de bandas, el despliegue del lenguaje musical juvenil, la utilización de la expresión corporal.

El trabajo con **proyectos** que favorezcan el entorno es esencial tanto por la importancia del tema, el efecto que provocará en la comunidad educativa, así como para la formación social de los estudiantes: se trata de ponerse

174. Lerner, D., Conferencia ya citada.

al servicio de las necesidades del territorio. En este contexto, cada escuela de reingreso podrá desarrollar proyectos singulares redefiniendo el uso del espacio, del tiempo y de sus recursos.

Para el trabajo con estudiantes que han vivido el fracaso escolar, y que han iniciado su proceso de reinserción en una escuela de reingreso, la distribución del tiempo es crucial. La experiencia acumulada a través de los informes elaborados por los Proyectos de Reinserción, así como las recomendaciones contenidas en las Bases respectivas así lo demuestran¹⁷⁵. Se trata del tiempo diario y del tiempo anual del período escolar.

Respecto del tiempo diario, la recomendación es organizarlo de modo que se inicie con minutos para la expresión personal, para el re-encuentro consigo mismo y con el grupo, para la tutoría y luego continuar con talleres que interpreten las habilidades y gustos de cada estudiante; es el "tiempo para presentarse"¹⁷⁶. La participación posterior en tareas propuestas desde las asignaturas será más fluida. Cada equipo pedagógico responsable en la escuela de reingreso diseñará de acuerdo a la realidad de su grupo esta distribución diaria de tiempo, ajustándola cuando sea pertinente¹⁷⁷. Resignificar el tiempo y el espacio escolar será tarea de las escuelas de reingreso.

175. Sistematización informes de Proyectos de Reinserción 2015-2016, digital, Coordinación Nacional de Diversidad. Bases Técnicas y Administrativas del Concurso de Proyectos de Reinserción 2015, Ministerio de Educación.

176. Tizio, H., coordinadora, "Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis", Biblioteca de Educación, Pedagogía Social y Trabajo Social, Gedisa Editorial, Barcelona, 2003.

177. Richards, C. "Saberes Pedagógicos..." op.cit

La distribución del tiempo escolar anual se sugiere en el diagrama siguiente:

TRAMOS/ DURACIÓN SUGERIDA	OBJETIVOS SUGERIDOS	SUGERENCIAS PARA EL EQUIPO RESPONSABLE
<p>1. De acogida 1 mes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Generar condiciones de inclusión, inicio del diagnóstico propositivo, proceso de reparación de la condición de aprendiz en desarrollo. • Observar los avances o retrocesos individuales respecto del proceso de reparación. Hacer ajustes si corresponden. • Ofrecer diversas actividades que le permitan a cada cual expresarse, que contengan "tiempo para presentarse". Para ello ya estarán definidos los talleres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es una tarea del equipo pedagógico en su conjunto. • Es un tramo en el que se definen los sentidos del diagnóstico y su contenido.
<p>2. Conformación de los grupos de estudiantes en relación con la tutoría 1 a 2 semanas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr que cada estudiante "sea parte" de la acción de tutoría, proponiéndole un "tutor" adecuado. • Diseñar acciones que permitan originar el vínculo tutor/tutorado. • Observar avances y retrocesos del proceso de reparación haciendo los ajustes que correspondan • Considerar la edad de los estudiantes para la designación de un tutor común. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asignar a cada grupo a los tutores/profesores. Reasignar si no se generan los vínculos. • Confirmar o rediseñar los caminos de reparación de la condición de aprendiz. • Asignar el trabajo de tutoría a quienes también son profesores o participantes de la comunidad educativa y no a profesionales externos a la escuela.

TRAMOS/ DURACIÓN SUGERIDA	OBJETIVOS SUGERIDOS	SUGERENCIAS PARA EL EQUIPO RESPONSABLE
<p>3. Conformación de los grupos de estudiantes para el trabajo educativo : 1 a 2 semanas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar los grupos en torno al trabajo educativo ¿grupos-nivel? ¿grupos-curso? ¿organización transitoria? ¿grupos según tutor? ¿otra organización? • Profundizar el proceso de reparación de la condición de aprendiz. • Asociar el "consentimiento" de cada participante con una oferta valiosa que considere "sus intereses y su palabra".¹⁷⁸ 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar la participación y la asistencia de los estudiantes como prioridades. • Uso del tiempo y del espacio definidos por la escuela de reingreso. • Modalidad de trabajo en grupo a ser decidida por la misma escuela.
<p>4. Desarrollo y ajustes del proceso de reingreso El resto del tiempo del año escolar a excepción de la semana final de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar y ajustar el trabajo de reparación y de reinserción educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la tarea a lo largo del año, considerando una agenda de reuniones, al menos, quincenales.
<p>5. Evaluación interna del desarrollo del año escolar 1 semana, al menos, antes que finalicen las clases</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el desarrollo del proceso ejecutado por la escuela de reingreso según su propuesta inicial (gestión, apuestas pedagógicas, diseños de reinserción educativa, logros de aprendizajes, episodios críticos, administración, otros). 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación del proceso es fundamental para el equipo de la escuela de reingreso, así como para la experiencia en su conjunto.

178. Tizio, Hebe, op.cit.

Por tanto, la implementación curricular en lo relativo a la distribución del tiempo, se propone definiendo cuatro o cinco tramos a lo largo del año escolar que permitan proponer **una secuencia** de trabajo pedagógico para quienes viven su proceso de reinserción. Se destina tiempo para el proceso reparatorio a través de los procesos de aprendizaje y para la evaluación de lo vivido en el año.

La tutoría –fundamental en el contexto de la reinserción– corresponde en las escuelas de reingreso al “aprendizaje asistido”, complementario del trabajo colectivo de grupo¹⁷⁹. A su vez, constituye un espacio de contención de las dificultades de cada estudiante en su relación con el grupo, con la escuela y consigo mismo.

Antes de avanzar hacia el último tema –la evaluación– se incluyen recomendaciones para la organización del trabajo de los estudiantes.

Se trata de que el equipo de la escuela de reingreso decida, con la información proveniente del diagnóstico, sobre qué tipo de trabajo puede desarrollar cada estudiante, y considerando sus formas de aprender que más lo desafían, pueda determinar cuánto de sus dificultades en comprensión lectora le impiden avanzar en las otras asignaturas y, por ende, determinar qué tipo de apoyo, vía tutoría, o bien en el contexto de su participación de grupos de trabajo, es necesario proporcionarle de modo que incremente sus herramientas para un mejor trabajo escolar.

179. La producción del conocimiento se hace en grupo, sin embargo, para que realmente exista cooperación intelectual, es imprescindible que haya un trabajo personal de cada uno. Tomar conciencia de esto obliga a detener el “desfile de contenidos” y a prever el tiempo necesario para el aprendizaje, al menos en relación con los saberes y las prácticas cuya apropiación por los alumnos se considera esencial. (Lerner, D., conferencia citada). De ahí la necesidad del trabajo “asistido” con la tutoría y al interior de los grupos respecto de estudiantes que poseen distintos niveles de desempeño y que no desean correr el riesgo de mostrar su falencia (Sistematización de Entrevistas a Educadores, UNESCO, op.cit). Por otra parte, la experiencia sistematizada de quiénes han trabajado en este ámbito educativo reporta que las personas que han vivido las mismas dificultades en el ámbito de los aprendizajes, “saben” cómo apoyar a sus pares. Se generan mutuas confianzas, se potencian, dialogan entre sí, incluso silenciosamente.

- Pudiera ser que un estudiante tenga logros diversos en el desarrollo de sus competencias en la misma asignatura. Es un dato a tomar en cuenta.¹⁸⁰
- El uso de materiales de apoyo no es azaroso. Deberían contener actividades que permitan aplicarlas y usarlas; incorporar, explícitamente las instancias en que es esencial la ayuda y enseñanza del profesor. En consecuencia, no cabe utilizar materiales de autoaprendizaje.
- Al interior de cada grupo habrá diversas “velocidades” de desarrollo de aprendizajes que ameritan distintos apoyos de quiénes son sus responsables: avance lento con riesgo de estancarse; avance pausado y persistente; avance fluido y asistido. Cada estudiante necesita un apoyo, una asistencia peculiar¹⁸¹.

4. Evaluación curricular

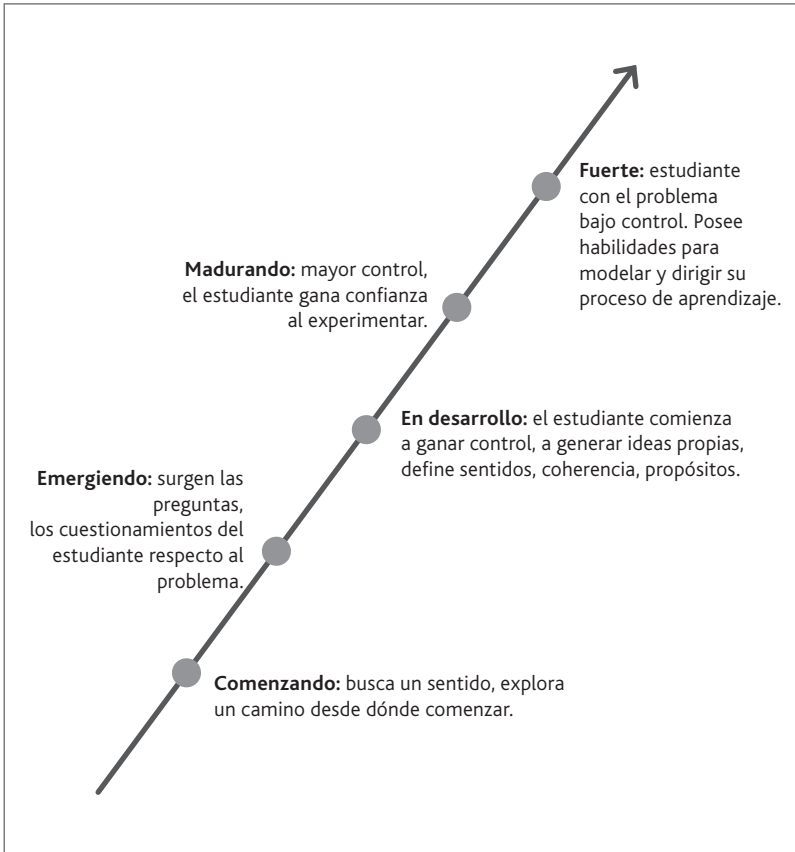
Las dos alternativas sugeridas en el documento de Propuestas de Desarrollo Curricular –interna y externa– deberán incorporarse al trabajo pedagógico de las escuelas de reingreso. La revisión de experiencias internacionales de reingreso/segunda oportunidad permite destacar la presencia de procesos evaluativos en este contexto.

Internamente, la evaluación se orientará en torno a: la evaluación diagnóstica inicial; la evaluación formativa a desarrollarse a lo largo del año escolar y que conlleva retroalimentación para los estudiantes a fin de reconocer logros y dificultades (en este contexto, podría proponerse la autoevaluación y la coevaluación); y la evaluación sumativa que permite formalizar el juicio evaluativo a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje.

180. Por ejemplo, se desempeña mejor en la expresión oral, produce textos breves y concretos, en comprensión lectora se desempeña mejor leyendo instrucciones explícitas y breves; sería su punto de inicio.

181. Los “vínculos fraternos” pueden tener una “capacidad simbólica de protección” más fuerte que otros; por ejemplo, que la de los familiares y la que proviene de instituciones como la escuela (Bases Administrativas y Técnicas, Concurso de Proyectos de Reinserción, cohorte 2015, Ministerio de Educación).

La evaluación formativa apunta al proceso de aprendizaje que es de progresión continua como se muestra a continuación¹⁸²:



En la medida en que se desarrolle e instale en el sistema educativo, la modalidad de escuelas de reingreso, se adoptarán las decisiones de su participación en otro tipo de evaluaciones.

182. "Manual de Lenguaje", Liceo para Todos, MINEDUC, versión 2004 y siguientes.

PARA FINALIZAR

En la propuesta de trabajo curricular del año de cada escuela de reingreso, es fundamental tener en cuenta las características del aprendizaje de los estudiantes que han vivido la experiencia de fracaso escolar¹⁸³:

- Quienes han experimentado el fracaso y la exclusión participan, mayoritariamente, en actividades que terminan en un plazo corto; los logros inmediatos adquieren especial importancia en este contexto. Es una información decisiva para la planificación de la organización de la enseñanza en escuelas de reingreso.
- Los procesos de inclusión no se desatan fácilmente. Es necesario esperar que transcurra un mínimo de tiempo para adquirir mutuas confianzas, proponiendo acciones perseverantes, persistentes y pertinentes. Se trata de darle tiempo al tiempo.
- La tarea de reparación de la condición de aprendiz no es un acto de buena voluntad. Por el contrario, está diseñada por equipos profesionales que ponen en juego su decisión de abordarla en el contexto de una escuela de reingreso. Los equipos debieran diseñar un camino reparatorio que culmine con la recuperación, de parte de cada estudiante, de su condición de aprendiz, habida cuenta de sus habilidades, de sus gustos, de sus potencialidades. Este proceso supone de parte de los equipos profesionales observar un equilibrio entre el corazón y la razón, caminos que se recorren siempre, aunque no unilateralmente.
- En este contexto, no es factible accionar un modelo de intervención educativo único para todos, o repetir las estrategias como si fueran

183. Se consultaron diversos textos: Eroles, D. y Richards, C. "Estrategias para abordar el fracaso escolar: un aporte para las escuelas y liceos", digital MINEDUC, 2007; Richards, C. "¿Estaba puro perdiendo el tiempo en el colegio?", Apuntes sobre deserción escolar, MINEDUC- CONACE, Santiago, 2004; Tapia, M. N. "La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela", Ed. Ciudad Nueva, Buenos Aires, 2000; Tizio, H., coordinadora, "Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis", Biblioteca de Educación, Pedagogía Social y Trabajo Social, Gedisa Editorial, Barcelona, 2003.

pasos que, con certeza, conducen por un mismo camino a un horizonte común. Cada persona es un ser único, con su propia historia, con problemáticas distintas y, por tanto, el desafío que plantea es peculiar. La pertinencia del diseño es fundamental.

En suma, la propuesta curricular de las escuelas de reingreso debiera considerar las siguientes características principales:

- *consideración de las **características y condiciones personales, educativas y sociales de los estudiantes**, de modo de generar condiciones para que cada cual disponga de herramientas que le permitan la continuidad de su trayectoria educativa y su proyección como ciudadano en un territorio;*
- ***pertinencia, contextualización y flexibilidad**, facilitando el desarrollo de una trayectoria educativa habilitante, de acuerdo a los objetivos del currículum nacional;*
- *definición de una **organización institucional** con tiempos y distribución de espacios que permitan una respuesta educativa, contextualizada, flexible, pertinente y de alta calidad;*
- *responsabilización de la experiencia de parte de **equipos multiprofesionales integrados**, que permitan el desarrollo de propuestas curriculares integrales que incorporen la formación de competencias y habilidades, intelectuales, procedimentales, sociales y laborales;*
- *contribución a la **proyección de trayectorias educativas** de cada estudiante, generando condiciones para la evaluación de aprendizajes y su certificación de modo coherente con su modelo curricular y pedagógico.*

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, M. y Lavín, S. (2007). "Estudios y Asesoría Técnica a los Proyectos de Reinserción Educativa", Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Eroles, D. y Richards, C. (2007). "Estrategias para abordar el fracaso escolar: un aporte para las escuelas y liceos", digital, MINEDUC.
- Eroles, D. y Richards, C. (2015). "Pedagogía para quien ya no está en la escuela: un desafío pendiente" en: Nuevas Formas de Relación en la escuela: reflexionar y transformar, Universidad Santo Tomás, Talca.
- Inostroza, G. (2007). "Aprender a Formar Niños Lectores y Escritores", Talleres de Formación Docente, colaboración de Josette Jolibert; Juan Carlos Sáez editor, Temuco.
- Lerner, D. (2001). "Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario", Fondo de Cultura Económica, México.
- Lerner, D. (2007). "Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos", conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires". Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, La Plata.
- Martínez, M. (2006). "Imaginario Social en Jóvenes Desertores y en Riesgo de Deserción", tesis de magíster, digital, Punta Arenas.
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículo y Evaluación (2004). "Competencias para la Vida. Resultados de los estudiantes chilenos en la prueba PISA 2000", Ministerio de Educación, LOM Ediciones, Santiago.
- Ministerio de Educación, Programa Liceo para Todos (2004). "Manual de Lenguaje", versiones 2004 y siguientes, MINEDUC, Santiago.
- Ministerio de Educación, Coordinación 12 Años de Escolaridad, División de Educación General (2010). "Informe Anual de la Coordinación 12 Años de Escolaridad año 2009", digital de circulación interna, Santiago.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2010). Medición de tasas de abandono escolar, digital, Santiago.

- Ministerio de Educación, Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad (2014/2015/2016). "Bases Técnicas y Administrativas del Concurso de Proyectos de Reinserción años 2014, 2015, 2016", digital, Santiago.
- Ministerio de Educación, Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad (2016). "Sistematización de Informes de ejecución Proyectos de Reinserción Educativa, 2014-2016, digital, Santiago.
- Ministerio de Educación, Coordinación Nacional de Educación para personas Jóvenes y Adultas (2016). "Fundamentos para la elaboración de bases curriculares en educación de personas jóvenes y adultos", documento presentado al Consejo Nacional de Educación, Santiago.
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículo y Evaluación (2016) "Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular", Santiago.
- Pagés, J. (2006). "Ponencia para el VIII Seminario de Didáctica de la Historia", Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Pagés, J. (2009). "Historia, memoria y enseñanza de la historia: perspectiva europea y latinoamericana", Universitat Autònoma de Barcelona.
- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) / División de Educación General - Mineduc (2006). "Recomendaciones Curriculares para la Enseñanza Básica y Media para Jóvenes en Centros Privativos de Libertad", trabajo encomendado por SENAME, digital.
- Richards, C. (2004). "¿Estaba puro perdiendo el tiempo en el colegio?" Apuntes sobre deserción escolar, MINEDUC- CONACE, Santiago.
- Richards, C. (2011). "Sistematización de Entrevistas a Educadores de Proyectos de Reinserción Educativa". Red Innovemos UNESCO, digital, Santiago.
- Tapia, N. (2000). "La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela". Ed. Ciudad Nueva, Buenos Aires.

- Tapia, N. (2002). "El aprendizaje-servicio en América Latina". Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Buenos Aires.
- Tapia, N. (2009). "Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos", Programa Nacional Educación Solidaria, Unidad de Programas Especiales, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.
- Tizio, H., coordinadora (2003). "Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis", Biblioteca de Educación, Pedagogía Social y Trabajo Social, Gedisa Editorial, Barcelona.
- Unesco (2011). "Experiencias de Segunda Oportunidad", Santiago.
- Wagner, C. (2002). "La lengua de la enseñanza y la enseñanza de la lengua", Documentos Lingüísticos y Literarios, 2001-2002. www.humanidades.uach.cl.

Segunda parte

**El desafío de enseñar, el desafío de aprender:
relatos de prácticas profesionales**

Presentación

Ana María Cerda Taverne¹

La invitación de Cecilia para introducir el texto que se presenta a continuación me produjo gran satisfacción, ya que este es un significativo aporte a la comprensión de cómo se va construyendo el saber del oficio de enseñar. Permite visualizar una forma de qué y cómo mirar, ordenar, tomar notas y reflexionar sobre el trabajo docente. La riqueza de elementos que observa, los principios didácticos que expresa en forma explícita o sutilmente, la forma que valora al otro, la creencia en el diálogo y la participación, facilitan el trabajo para los pedagogos jóvenes, y no tan jóvenes, que quieren aportar a la transformaciones de nuestras praxis de aula. También es una lectura interesante para aquellos que hablan sobre el quehacer de los profesores y no comprenden a cabalidad esta tarea; a ellos les podrá dar luces para entender la complejidad de este trabajo profesional.

Hacer esta presentación me planteó un gran desafío para expresar y relevar lo valioso que se va descubriendo en su lectura. Lo he leído con gusto y como compañera de camino en diferentes momentos de su vida profesional –en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE),

.....

1. Académica de la Universidad de Humanismo Cristiano hasta principios del presente año.

en el Ministerio de Educación, y en la Universidad– me permitió tomar más conciencia que su discurso público se expresa coherentemente en cada una de las acciones cotidianas de su trabajo; en este caso, con los estudiantes de práctica profesional del último año de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En la universidad, trabajó como profesora de Práctica Profesional desde el año 2012 al 2015. La práctica profesional consta de un Taller de 4 horas semanales y de una permanencia de los estudiantes de 10 horas semanales de aula en el establecimiento educacional en el que les corresponde trabajar. En el Taller, en una modalidad de trabajo grupal, se plantean sus dudas e inquietudes de cómo intervenir y se analizan ciertos contenidos para trabajar en los cursos y con los programas que les asignan. Además, la profesora del Taller selecciona algunos problemas y desafíos pedagógicos a partir de las observaciones de aula que realiza a cada uno de los practicantes para ser reflexionado en forma conjunta, con apoyo de teoría, o con textos informativos o literarios.

En este escrito, Cecilia organizó su trabajo a partir de una serie de relatos donde hay una síntesis de la clase observada con referencias mínimas y precisas que permiten guardar el anonimato. Estas referencias facilitan identificar el tipo de establecimiento, nivel del curso, el contenido trabajado, el clima de aula, la participación según género, en una descripción de lo que sucede durante la clase que da cuenta del tipo de notas que levantaba al ir a observar a sus estudiantes. También, en muchas ocasiones hace una breve síntesis de la conversación posterior que tiene con el estudiante observado. Además, la mayoría de los relatos se cierran con la reflexión que se realiza en el Taller a partir de un tema pedagógico que surge de la observación de clases. Este tema se enriquece y se abre a una mayor profundización, a nuevas significaciones con aportes de otros textos. Así, en esta lectura, se puede percibir una característica de nuestra amiga: la seriedad profesional con que abordó el trabajo de acompañar a sus estudiantes, ya que solo editó sus apuntes y documentos de trabajo.

A través de la lectura se encuentran ciertas recurrencias que dan cuenta de sus valoraciones, sus opciones pedagógicas, sus preocupaciones. Y voy a resaltar algunas de ellas que, a mi juicio, son las que han marcado su trayectoria, su compromiso y su pasión. Lo primero que me apareció en la lectura es la forma que dignifica a los estudiantes del último año de la carrera que se expresa en su lenguaje y afirmaciones. Los trata de profesores y en sus notas, resalta sus aciertos pedagógicos, muestra las dificultades que les toca enfrentar y las formas que las van sorteando siempre rescatando las fortalezas, las búsquedas, nunca un juicio negativo. Pero más aún, las conversaciones que tiene con los estudiantes apoyan en cómo avanzar respetando y dejando que se vinculen a lo que ellos valoran y creen. Aspecto relevante en la formación de futuros profesionales que han sido tan desvalorizados en nuestra sociedad actual.

Su opción por los más vulnerables de nuestra sociedad y la búsqueda por la justicia sin lugar a dudas ha sido su motor en la vida. En este trabajo se puede observar en el respeto, el cuidado y la valoración del aporte de cada uno; desde aspectos muy específicos y concretos como por ejemplo que sepan el nombre de cada joven con que trabajan, a aspectos más complejos como aceptar y potenciar los aportes en clases de estudiantes con diferentes ritmos y formas de aprender y provenientes de distintos mundos socioculturales. Y más importante aún, siempre enfatizando escuchar la voz del otro, porque todo otro es legítimo. Esto va acompañado de la valoración y el aporte que se aprecia en como Cecilia insiste en el buen trato, en el cuidado del uso del tono de la voz para crear buen ambiente, en mantener un ritmo de la clase y en el control de la clase para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes creando climas adecuados para ello.

También el trabajo de Cecilia da cuenta de su perspectiva didáctica donde su punto de partida es que el profesor se debe acercar a los saberes, a las inquietudes de los estudiantes, en la dirección de lograr que los contenidos tengan alguna resonancia en la historia de ellos, en la vida cotidiana de ellos y ellas, que les permita motivarse y encontrar sentido a lo que se trabaja en

clases. Gran desafío, a veces grandes distancias, pero que impulsa a que los futuros profesores logren “enganchar” a los jóvenes en los contenidos trabajados en clases. También insiste en la necesidad de “ hacer ingresar a la sala de clases el mundo real” para lograr traspasar los muros de la escuela, darle sentido a los procesos de enseñanza y motivarlos al aprendizaje, lo que facilita una conexión a un mundo más amplio, al mundo global. En síntesis, abrir el mundo de nuevas significaciones en los estudiantes de nuestro sistema educacional.

Los invito a leer el texto, porque en este trabajo minucioso y reflexivo hay aportes a diferentes interrogantes y contenidos pedagógicos que permiten seguir esta urdimbre para aportar a la formación de nuevas generaciones.

El desafío de enseñar, el desafío de aprender: relatos de prácticas profesionales

Cecilia Richards Torres²

Introducción

En el último cuatrienio tuve el privilegio de dirigir las prácticas profesionales de la formación inicial de profesores de Lenguaje y Comunicación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Esa tarea se dividía entre un taller, de una tarde entera, en la que escuchábamos los episodios vividos por cada cual, puesto que sus escuelas y liceos de referencia eran diversos, lejanos, únicos, irrepetibles; y la concurrencia semanal a las prácticas profesionales de cada estudiante. Establecíamos conjuntamente las fechas para que quien suscribe concurriera a esos espacios educativos de práctica.

El taller se constituía, al poco andar en una genuina comunidad de aprendizaje. Abordábamos problemas pedagógicos –presentados por mí– para motivar la reflexión, la discusión, el pensamiento más profundo, que decían relación con lo que había observado en el desarrollo de las clases de cada participante que, en lo esencial, se refieren a cómo cada cual había desenredado “el nudo pedagógico” propuesto en su clase.

.....

2. Entre los años 2012 y 2015, la autora fue Coordinadora de las Prácticas Docentes, en la carrera de Lenguaje y Comunicación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. En esa condición le correspondió observar clases en cada semestre, observaciones que se transformaban en un texto para ser analizado por quienes realizaban su práctica profesional. Esa es la fuente del texto que se desarrolla en el presente artículo.

Si se desenreda un nudo, creo, cada cual se queda con una hebra en la mano y esa hebra se puede sumar al tejido de un telar sin límites. Era y es el pensamiento que nos situaba en la tarea de enseñar.

Solo editaré el nudo de la clase misma, esa concreta, con estudiantes que entran y salen, que participan a veces en el borde de lo que allí sucede y que igualmente van aprendiendo y sobreviviendo en medio de su “cotidianidad personal y escolar” que no tiene espacio, habitualmente, en la sala de clases, pero que a veces irrumpe como lo leeremos en los próximos párrafos.

Mi decisión es no incluir ni nombres, ni escuelas, ni comunas, ni lugares. Tampoco la referencia a los profesores guías, salvo en un par de registros en que se decidió realizar una “tutoría” con quienes realizaban su práctica profesional, registros que enriquecen la tarea docente aquí abordada.

“La profesora” o “el profesor” fueron mis estudiantes y en primera persona, están mis opiniones como docente. Hubo, siempre, mayoría de mujeres entre los estudiantes. Mis estudiantes, mujeres y hombres del último curso de pedagogía en lenguaje y comunicación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, se la jugaban para que los momentos de la clase fueran los mejores. Lo lograban. Sin duda.

Las notas incluidas en el texto –son hartas– reflejan los gustos, las aficiones literarias de cada cual, son sus sueños, a veces sus modelos literarios. Son sugerentes, interesantes, permiten abrir la reflexión. Han sido puestas para ello.

Agrego, cuando corresponde, las discusiones ocurridas en el contexto del denominado taller colectivo semanal; allí analizábamos lo ocurrido en la semana, allí poníamos en discusión algunas cuestiones observadas a fin de que el colectivo opinara desde su experiencia pero, también, algunos textos –editados y resumidos– que nos acompañaron en la ruta desde la práctica profesional.

Cada relato se introduce con el curso y la hora de inicio, si estaba disponible. Luego organizo su secuencia a fin de facilitar su lectura.

Mi decisión de editar y publicar estos relatos tiene que ver con aportar a quienes, con mi misma profesión, hacen clases en diversas salas, en diversos territorios de este país, con desafíos a veces difíciles de abordar, pero que siguen creyendo, firmemente, que nuestra profesión es irremplazable.

Mi reconocimiento profundo y agradecimientos a los docentes protagonistas de estos relatos esperando valoren ser parte de este esfuerzo de comunicación que permitirá incentivar la reflexión pedagógica.

Lectura esencial en el taller colectivo semanal

Creo no equivocarme cuando afirmo que en todos los años propuse como primera lectura parte del texto siguiente de Albert Camus³, referido al profesor Bernard. Impactaba. Abría discusión, aportaba a la valoración de nuestra profesión, nos conectaba con la docencia y su rol. El texto es parte de "El Primer Hombre", novela póstuma que trabajaba Camus cuando lo sorprendió la muerte. Dice así:

"...La escuela quedaba en una parte relativamente nueva de ese viejo barrio. Jacques iba andando, dos veces por día a esa escuela que había empezado a frecuentar a los cuatro años en la sección maternal... No había conocido a su padre... (y) el único gesto paternal que hubo en su vida de niño (fue el del) señor Bernard, su maestro de la última clase de primaria (que) había puesto todo su peso de hombre para modificar el destino de ese niño que dependía de él, y en efecto, lo había modificado.

"...la clase con el señor Bernard era siempre interesante... amaba apasionadamente su trabajo. Afuera el sol podía aullar en las paredes leonadas mientras el calor crepitaba incluso dentro de la sala... También podía caer la lluvia, como suele ocurrir en Argelia, en cataratas interminables, convirtiendo la calle en un pozo sombrío y húmedo: la clase apenas se distraía. El método del señor Bernard consistía en no aflojar en materia de conducta y por el contrario en dar a su enseñanza un tono viviente y divertido... Siempre sabía sacar

3. Nació en Argelia en 1913, en una paupérrima familia de emigrantes. Con gran dificultad realizó sus estudios primarios y de magisterio. Periodista combativo, disidente de todas las ortodoxias de su tiempo, polemista incansable, escribió libros tan fundamentales en nuestra cultura como *La peste*, *El extranjero*, *El mito de Sísifo* o *Calígula*, por los que recibió, en 1957, el Premio Nobel de Literatura. Falleció prematuramente en 1960, en un accidente de tránsito. El manuscrito de la novela "El Primer Hombre" fue encontrado en una bolsa entre los restos del vehículo. Permaneció inédito hasta la primavera de 1994.

del armario... los tesoros de la colección de minerales, el herbario, las mariposas y los insectos disecados, los mapas... que despertaban el interés de sus alumnos. Era el único de la escuela que había conseguido una linterna mágica y dos veces por mes hacía proyecciones sobre temas de historia natural o de geografía. En aritmética había instituido un concurso de cálculo mental que obligaba al alumno a ejercitar su rapidez intelectual.

"...En la clase del señor Bernard, por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir... sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo".

En este contexto, el señor Bernard decide presentar a Jacques a una beca para continuar estudios, pero encuentra resistencia en su casa donde necesitaban que empezara a trabajar. El profesor insiste en su decisión y concurre a la casa a conversar con su abuela y su madre. Finalizada esa reunión el maestro le comunica a Jacques que ya está todo arreglado: "...Tu abuela es una buena mujer. En cuanto a tu madre..., ¡no la olvides nunca!". Había conseguido que continuara estudiando.

Camus fue Premio Nobel de Literatura en el año 1957. Su camino podría haber sido distinto sin la intervención del Sr. Bernard que juzgaba a sus alumnos como "dignos de descubrir el mundo".

Los dilemas pedagógicos: para el análisis del taller colectivo semanal

Durante mi larga estadía profesional en el Ministerio de Educación –1992/2010; 2014/diciembre 2016– fui parte de diversos equipos de trabajo. Me inicié en el Programa de las 900 Escuelas; continué en el equipo de MECE Rural; el año 1998 asumí la responsabilidad de ser tutora de 7 Liceos Montegrande⁴; luego hice parte del equipo de enseñanza media responsable de ejecutar el Programa Liceo Para Todos y finalmente, asumí la Coordinación de Reinserción Educativa y Transporte Escolar Rural⁵, iniciativas que apuntaban a incentivar los 12 Años de Escolaridad; en el último período fui parte del equipo de Inclusión y Diversidad.

Todo ese recorrido que me permitió conocer el país entero, tener cercanía con profesores y profesoras que en los más recónditos lugares ejercían su profesión; desarrollando afectos mutuos con ellos y ellas que hasta hoy me acompañan, me permitió registrar innumerables episodios del escenario educativo chileno. Los escribí y los denominé como “dilemas pedagógicos”. Los denominé así, porque efectivamente eran editados para ser presentados para que los participantes en el taller semanal de análisis de prácticas vivieran, cercanamente, la disyuntiva contenida en el relato. Provenían de episodios reales, registrados por mí. El siguiente fue uno de ellos. Dice así:

Dilema Pedagógico:

“...YO SÓLO QUERÍA QUE CONOCIERAN EL MAR...”⁶

“Trabajo en un liceo municipal de una comuna rural. Muchos de mis alumnos... no han visto nunca el mar. Algunos han viajado a Santiago y conocen solo la Estación Central; algunos han llegado hasta el centro de la capital;

-
4. Iniciativa del Mineduc que, previa selección de liceos, aportó con financiamiento y asesoría a los liceos participantes. Para mayor información, consultar en www.dipres.gob.cl/595/articles-139459_informe_final.pdf • Archivo PDF, Informe Final Evaluación Programa Proyecto Montegrande.
 5. Ubicada en la División de Educación General (DEG) del Ministerio de Educación.
 6. Los nombres y lugares se han alterado por razones obvias.

otros tienen como principal punto de referencia la comuna en que han trabajado en tareas agrícolas. Sus familias hacen también allí sus trámites.

Soy la profesora jefe de Primer Año Medio: hay un porcentaje de repitentes de modo que el promedio de edad del curso es de 16 años. Sus notas, en algunos casos, son preocupantes y ya está terminando el año escolar. He preguntado en el Liceo por qué razón han concentrado a quienes tienen más edad en este curso, pero nadie me ha respondido con claridad. Yo creo que el Inspector General conformó los cursos según el promedio de notas de los estudiantes e incorporó también la variable repitencia, porque en el otro Primer Año Medio, en el que también hago clases, el promedio de edad es menor.

Como teníamos un pequeño fondo... decidimos hacer un paseo de fin de año. Por votación se escogió Valparaíso como lugar de destino... El día del paseo llegó todo el curso a la hora convenida —son 37—; me acompañaron dos personas que habitualmente hacen trabajo administrativo en el liceo y dos apoderadas de la directiva del Centro de Padres del curso. El plan era visitar en la mañana el Museo de Arturo Prat, luego el muelle para dar un paseo en botes... y después instalarnos en la Caleta El Membrillo para estar cerca del mar.

...el programa se desarrolló tal como lo habíamos pensado... mis alumnos estaban algo emocionados con la experiencia; nos organizamos en grupos de 7 a 8 personas para llegar, sin mayores novedades, a la Caleta. Cada cual comió lo que necesitaba y no hubo mayores reclamos. Todos se metieron al mar: algunos se mojaron enteros y el volumen de los gritos daba cuenta de lo bien que se estaban pasando esos momentos.

La vuelta estaba agendada para las 5 y media de la tarde. Comenzamos el regreso. La mayoría de los pasajeros, obviamente, se durmieron. El día había sido agotador y lleno de novedades: el mar había pasado a ser un viejo conocido. Apenas pasamos el primer peaje —el de la Cuesta Barriga—, comenzamos a sentir un gran bullicio de sirenas. Pensamos que habría ocurrido algún accidente en el camino. Al poco andar, sin embargo, percibimos que

las patrullas de Carabineros –eran dos– tenían por objetivo alcanzar el bus, nuestro bus. Nos adelantaron, nos hicieron estacionarnos a un costado del camino, preguntaron por la “profesora”, bajé a conversar con los policías fuera del bus.

El oficial me informó lo siguiente: el Museo de la Escuela Naval Arturo Prat⁷ –sitio que habíamos visitado al inicio de la mañana– había sido objeto de un robo antes de mediodía. Se habían desaparecido unos billetes del tiempo de la Guerra del Pacífico y la espada de Prat –objetos todos en exhibición y únicos– y querían saber si algún participante en el paseo, tenía información sobre ese hecho.

Le informé al oficial cómo nos habíamos organizado en grupos pequeños a cargo de distintas personas y que no habíamos percibido durante el día la tenencia de esos objetos de parte de ninguno de los estudiantes. Agregué –ya algo molesta– que el viaje tenía como principal objetivo, conocer el mar. Se sumaron las apoderadas y mis compañeras de trabajo a la conversación, aportando con sus argumentos. Ya era difícil mantener a los estudiantes en el bus.

El oficial –y sus ayudantes– escucharon con calma, pero nos respondieron que el nuestro era el único grupo que había visitado el Museo ese día. Luego el oficial me informó que ahora le correspondía preguntar a los estudiantes por lo sucedido. Solicitó que cada cual retomara su lugar en el bus. Así se hizo. A esas alturas, sentía frío y un dolor de estómago que iba en aumento. Si era el único grupo que había visitado el Museo... podrían tener razón los carabineros.

El oficial subió al bus acompañado de sus ayudantes. Relató los hechos a los pasajeros, señaló la importancia histórica de los objetos sustraídos y les preguntó: “¿Alguno de ustedes los tiene en su poder?”. Pasaron un par de

7. La Armada de Chile desarrolla diversas actividades que promueven la investigación científica y la divulgación de las tradiciones relacionadas con el mar. En ese contexto, administra el Museo de la Escuela Naval Arturo Prat.

minutos en silencio –que para mí fueron eternos– hasta que uno de los estudiantes con más edad del curso, se adelantó por el pasillo del bus y le entregó la espada de Prat que sacó desde su mochila.

Le preguntaron, entonces, por los billetes. No los tenía, porque relató que junto con otros dos compañeros los habían efectivamente sacado de su lugar, pero al comprobar que no tenían validez, los habían botado en un basurero, a la salida del Museo. Silencio absoluto. Estaban todos atentos en las ventanas del bus siguiendo los acontecimientos. Logré que no detuvieran a nadie comprometiéndome a informar la situación en el Liceo y solicitar que se adoptaran las medidas disciplinarias del caso. Solo pensaba en continuar el viaje y llegar lo más pronto posible al liceo.

En el bus reinó el silencio hasta el fin del viaje. A la llegada, nos esperaba la directora con varios profesores: ya estaban informados e indignados con lo sucedido; los carabineros habían chequeado la información sobre el paseo durante el día. Casi no hubo tiempo para despedirnos con mi curso. Cada cual se fue rápido a su casa. Luego, pasé a las oficinas de la dirección y me comunicaron cuáles eran las decisiones que se habían adoptado...”.

A partir de aquí se le proponía al taller que definiera, desde su perspectiva y desde la resonancia que le había provocado el relato, cuál había sido el final de este episodio. La pregunta era la siguiente: ¿Cuál, creen ustedes, que es el final genuino de este relato? ¿por qué?

La discusión que se iniciaba era de gran riqueza. Cada cual tenía sus representaciones y opiniones sobre la disciplina, sobre las decisiones de los directores; algunos habían vivido experiencias cercanas; había quienes aplicaban un castigo desmesurado. Los dilemas nos permitían profundizar en temas que podrían ocurrir en sus colegios de práctica, afinar criterios, concordar acciones, compartir visiones distintas. Lo valoro como uno de los grandes hitos del trabajo en el taller colectivo.

LOS RELATOS

A partir de aquí, se incorporan 38 relatos mezclándolos aleatoriamente. Se organizan respecto de sí mismos en una secuencia que da cuenta del desarrollo de la clase, pero en relación con la “actuación profesional” de cada profesor o profesora⁸. Este es el punto decisivo: ¿cómo resolvió cada profesor, cada profesora la demanda inesperada de los estudiantes? ¿qué estrategias puso en marcha para abordar los momentos críticos? ¿cuáles fueron los momentos de “deleite docente”? ¿cuáles fueron los minutos de “zozobra”?

Quiero aclarar que un número importante de relatos no fue posible incluirlos en este texto, porque sus archivos respectivos no estaban disponibles, por razones que desconozco, en mi disco duro externo. Están, sí, muy bien representados por los relatos que comienzan a partir de ahora.

8. A lo largo del texto denominaré como “profesor” o “profesora” a los estudiantes –docentes en formación– que realizan su práctica profesional.

RELATO N°1: RECORDANDO LAS REGLAS ORTOGRÁFICAS

- i. Estamos en un séptimo básico. Son las 9:30 am. La profesora me comenta que el día anterior tuvo un "lunes negro" con otro curso. En el taller desenredaremos mejor este episodio. Seguramente, el curso estaba pasando por algún momento especial. Hoy es otro curso que se pone de pie para saludar en coro: les hago una reverencia y a quienes están cerca de mí, les hace mucha gracia. Buen comienzo. La profesora conoce los nombres de los estudiantes del curso. Hay 21 hombres y 17 mujeres en la sala de clase. Se concentrarán en retomar la ortografía a propósito de unos trabajos ya hechos por los estudiantes.

La profesora pregunta varias veces por la utilidad de las reglas ortográficas. Contestan que son útiles para expresarse, para escribir un texto y publicarlo y para que el lector entienda el texto. Percibo buena participación e interés. Ahora se abordará la ortografía acentual y, para trabajarla, se reparte una guía: la profesora indica que las reglas no son complicadas, pero hay que aprenderlas y practicarlas. Insiste en que hay que leer bastante para practicarlas, porque en esas lecturas se pueden ir marcando las palabras sujetas a reglas. Hace una breve demostración en la pizarra. Se mantiene el interés del curso.

- ii. La profesora pregunta: ¿Leer, amplía el vocabulario? Escucho varias respuestas apoyando la alternativa positiva. Se interrumpe por segundos la clase de ortografía, porque una profesora entra a la sala para preguntar por los aportes a la 'canasta familiar'. Se han olvidado. Les pide que no se olviden del aporte para el día siguiente.

Se retoma la clase con la pregunta: ¿para qué nos sirve la ortografía puntual? Un alumno dice: "cuando se escribe una oración se tiene una idea y cuando quiero escribir otra idea, la separo por punto". Otros agregan: "para comprender mejor el texto"; "porque ordenan"; "cada cual cumple una función distinta". La profesora los felicita por las respuestas; y se las comenta y refuerza.

iii. Empieza el trabajo con la guía. Se leen los primeros párrafos. Observo que se ofrecen para leer y que quienes leen lo hacen de muy buena forma. En conjunto –profesora y estudiantes– van comentando el contenido de la guía. Alguien recuerda que en tercero básico les enseñaron los acentos con la palabra **SEGA** (**S**obreesdrújulas, **E**sdrújulas, **G**raues y **A**gudas). Han pasado cuatro años, pienso, y se recuerda esa palabra que, de seguro, los ha ayudado a resolver cuestiones acentuales. Se escribe en la pizarra. La profesora escucha y valora las intervenciones y, a la vez, explica con calma y paciencia no sólo el contenido, sino que también el significado de algunas palabras que están en la guía, por ejemplo, “vigoriza”. Nunca pierde la conducción de la clase.

Recorre las filas y apoya la ejecución de los ejercicios. El primero tiene que ver con marcar el acento tónico. Luego, definidas las reglas de acentuación, con ejemplos incluidos, se les pide que marquen las tildes en palabras dadas.

Una estudiante menciona, un poco molesta, que los celulares corrigen las palabras. Que ella pone “jajaja” y el celular le reemplaza la risa por “jalapeño”. Se genera una muy buena conversación, porque esa herramienta, creo, puede ser muy útil para apoyar este tipo de ejercicios.

En general, en casi la totalidad de los colegios en que hice observaciones había prohibición de usar los celulares por la distracción que originan. En los colegios existían reglas severas sobre el no uso de los celulares en clases que eran acatadas por quienes realizaban su práctica profesional. En el taller colectivo, tampoco había unanimidad en usarlo, por ejemplo, en aprender/ corregir palabras.

A mi juicio, su uso es un tema pendiente, aunque sé que hay iniciativas en desarrollo en distintos sistemas educativos incluyendo el nuestro⁹.

9. Consultar, por ejemplo, el blog celularenelcole.blogspot.com

Otra estudiante señala que si a alguien no le gustan las correcciones, es una función que se puede eliminar de las tablets o de los celulares.

Se avanza. Los ejercicios se complejizan y se propone reconocer el tipo de palabra y colocar tilde cuando corresponda. Se discute la utilidad de ese tipo de correcciones. Se recuerdan otros ejemplos de palabras corregidas, hay humor y buen clima en la clase.

- iv. La mayoría, observo, realiza los ejercicios. Hay un grupo que tiene más dificultades para resolverlos. La profesora siempre está recorriendo las filas para proporcionarles la ayuda que necesiten. Pienso que es un tema difícil que nunca se termina de procesar; en mi caso, creo, que he resuelto el uso de estas reglas ortográficas por el oído. Me resultan "desafinadas" las palabras mal escritas y, en la mayoría de los casos, lo están y puedo corregirlas. Se lo atribuyo, claro, a mis conocimientos musicales.

Un estudiante pregunta: ¿se pueden inventar palabras? Están interesados en saber por la palabra "flaite", como también por la palabra "nítido" que significa "bacán" en el lenguaje de ellos. Se anima la participación. El ingreso de temas cercanos a los estudiantes aumenta su interés. La profesora los anima a discutir y se produce un buen intercambio de opiniones.

Avanza la clase hacia el ejercicio 3, que consiste en aplicar las reglas ortográficas a palabras específicas de un texto de "El Principito"¹⁰. Observo que comienza a disminuir la energía del curso. Algunos avanzan más que otros. En el texto está la palabra "deshollinar" que abre el interés por el prefijo "des". La profesora, les dice con mucho humor: ahora hay en el curso más "desatención". Lo escribe en la pizarra. El curso aporta otras palabras con "des". Les queda claro su uso. Es el final de la hora. El trabajo ha sido arduo y persistente.

10. El Principito (Le Petit Prince), famosa novela del escritor y aviador francés Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944).

- v. Constató que hubo más participación de las mujeres en esta clase, aunque la profesora estuvo permanentemente respondiendo dudas, recorriendo la sala. Al final, como es normal, ya estaban más cansados, pero logró establecer una muy buena conexión con lo que ya sabían sobre la materia. Y eso le proporcionó posibilidades de plantear distintos aspectos de la ortografía.

Hubo, sí, un grupo que no pudo resolver los ejercicios al ritmo del resto. Se trabajará con ellos más personalmente, me comenta la profesora. Hará una sesión especial con ese grupo aprovechando la Guía puesto que contenía distintos tipos de ejercicios, de menor a mayor complejidad, otorgándoles posibilidades distintas de trabajo a los estudiantes.

Quiero relevar que la profesora se preocupó permanentemente de generar espacios para los temas de los estudiantes como la corrección de las palabras, vía celular o Tablet, o la generación de nuevas palabras y/o el significado de otras. Esto, indudablemente, favoreció su participación. Condujo la clase hasta su término. Observo que ha construido una relación de cercanía y confianza mutua.

- vi. Al final conversamos sobre la clase y el uso de herramientas tecnológicas distintas como el celular y el tablet que efectivamente corrigen las palabras. Concordamos en que podría elaborarse una nómina de palabras –papa y papá/ miro y miró– o bien podría proponerse un trabajo específico usando estos aparatos, con palabras de más uso y de menos uso. Se abren muchísimas posibilidades, sin duda. La profesora se interesa en incorporar estas herramientas a lo largo de su práctica. En el taller la profesora reportó, posteriormente, que había avanzado en esa iniciativa, pero solo en su curso, porque el colegio tenía prohibido su uso hasta porque se “perdían” originando reclamos de parte de las familias respectivas.

Recordamos, también, con la profesora, mientras caminamos a un paradero de micros, que en el taller hemos discutido sobre otra forma

de abordar la ortografía: la ley de la "regularidad", en relación con las acentuaciones con o sin tilde. Por ejemplo, todas las palabras terminadas en "dad" son agudas sin acento; todas las terminadas en "ción", son agudas con acento, y así sucesivamente. La ley de la regularidad rige también en las ciencias en general, se usa en matemática, química, física, entre otras. Pero creo que es una sugerencia que permaneció, a lo largo de los talleres, en "barbecho". Se optaba por la memorización de las reglas que fue la forma en que a ellos y a ellas, y a mí nos las enseñaron. Es el peso de la tradición en nuestra profesión.

En el taller colectivo semanal de análisis de prácticas, reflexionamos sobre el texto siguiente que se refiere al uso de nuevas tecnologías, ampliándolas hacia la participación ciudadana. Dice así¹¹:

Nuevas tecnologías, participación ciudadana y democracia

Entrar en la Red ha transformado a los movimientos sociales y ha permitido que buena parte de la sociedad acceda a una multitud de contenidos pero, realmente, ¿ha fomentado la participación social y la democracia? Fue una de las interrogantes propuestas en las II Jornadas Internet y Solidaridad, que se desarrollaron en Barcelona, España.

Que una persona tenga acceso a las nuevas tecnologías e Internet no significa que vaya a incrementar su participación social y política a través de la red. Hay un discurso optimista sobre esta evolución, pero en realidad "no es tan importante el progreso en sí como que la población avance con él". El ejemplo más claro de que vivimos en un "futuro-presente" y que el progreso parece que va más rápido que la ciudadanía es el del voto electrónico, iniciativa que todos los países quieren implantar pero que no asegura la participación masiva.

Laia Torras, señaló: "Se trata de plantearnos primero qué queremos, y luego ver cómo usaremos las nuevas tecnologías para conseguirlo". Agrega que en la actualidad existen tres maneras de entender la relación de las nuevas tecnologías y la democracia y la participación. Las dos primeras apoyan los conceptos de que "las nuevas tecnologías sólo agravarán los

11. www.canalsolidario.org/web/noticias/

problemas de la democracia” y, la tercera, que Internet es “una vía clara para la democracia”, respectivamente.

Javier Candeira, impulsor del weblog operativo Barrapunto, destacó la “capacidad transformadora” de las nuevas tecnologías y los beneficios que ha tenido para algunos sectores, como los movimientos sociales, que han entendido su “potencial de movilización” y se han transformado para aprovechar al máximo sus posibilidades. “Los problemas sociales no tienen soluciones tecnológicas, todos ellos se deben resolver con soluciones sociales, pero aplicadas a través de la tecnología”, añade.

Yanina Welp, de la Universitat Oberta de Catalunya, señaló que el poder de las nuevas tecnologías no ha llegado sólo a unos cuantos, a un grupo con un perfil determinado, sino también a las bases. Pero para que realmente la gente se implique y haga oír su voz por Internet es necesario ir más allá, involucrar a las administraciones y formar a las personas desde la edad escolar. Los gobiernos tradicionales, agrega, pretenden trabajar en red y con la opinión ciudadana. Sin embargo, para que las nuevas tecnologías se integren completamente como “facilitadoras de participación ciudadana”, será indispensable “enseñar a participar”.

Este texto, así como otros, ponían a disposición de los profesores argumentación distinta y actualizada sobre cuestiones que, en mi opinión, siguen pendientes en el sistema educativo.

RELATO N°2: ¿1942 o 1492?

- i. La clase se desarrolla en un primer año medio de una escuela relativamente nueva. Comenzaron con no más de 100 estudiantes y hoy tienen un poco más de 350. Son las 11:15 am. Hay más alumnado en enseñanza básica, porque al pasar a enseñanza media, muchos estudiantes emigran a liceos Técnico Profesionales (TP).

Con ayuda de los propios estudiantes de primer año, se conecta un data, que no está en buen estado. La clase se inicia con un saludo en coro y de pie, y a petición de un alumno, me presentan. Nos saludamos. En el inicio de la clase, estuvo siempre presente el profesor-guía¹². Así se describe en el texto que sigue.

Al empezar la clase, el profesor guía marca presencia: todo debiera ocurrir, según sus consigna, "a la cuenta de tres": cerrar las ventanas que dan al pasillo, concentración en clases, cuadernos en cada escritorio; todos dispuestos para el inicio de la clase. Los estudiantes lo siguen rigurosamente y se preparan para la clase que ya se inicia. Luego de estas instrucciones, recorre la sala con un cuaderno con la lista del curso y coloca notas en tanto se respondan o no las preguntas que les propone a los estudiantes y que dicen relación con los apuntes de la clase anterior sobre el Cantar del Mío Cid¹³. Los que no responden, sea porque no asistieron en la clase anterior o por otro motivo, reciben malas notas –directamente en ese cuaderno– o son "perdonados". No entiendo la lógica del profesor-guía. La profesora espera pacientemente empezar su clase. Tiene todo preparado.

12. Profesor del establecimiento a cargo del curso en la asignatura de castellano y que asume la responsabilidad de profesor-guía de la práctica.

13. El *Cantar de Mío Cid* es un cantar de gesta anónimo que relata las hazañas heroicas inspiradas en la vida del caballero castellano Rodrigo Díaz el *Campeador*. La versión conservada fue compuesta, según la mayoría de la crítica actual, alrededor del año 1200. Se trata de la primera obra narrativa extensa de la literatura española y el único cantar épico de la misma conservado casi completo.

Falta todavía una actuación del profesor. Corrige con fuerza el año de la llegada de Colón: en la pizarra está el número **1942**. El profesor, alterado, saca la cuenta de los años ocurridos hasta hoy y son sólo 72 años. Pregunta muy fuerte: ¿Colón vino hace 72 años a América? Lo corrige y coloca el año correctamente: **1492**. Observamos con la profesora que el grupo más bien siente algo de temor ante la pregunta. Pero un alumno voluntario lee los apuntes del cuaderno y responde bien. El profesor lo felicita, le pregunta el apellido y le pone un 7 en su cuaderno personal.

- ii. Son las 11:40, el profesor-guía se sienta al fondo de la sala a revisar otros cuadernos y comienza la clase de responsabilidad de la profesora. En la sala hay 9 mujeres y 20 hombres, en ese momento. Luego, entran cuatro estudiantes: dos mujeres y dos hombres. Uno de ellos, más tarde, se despide. Se está cambiando de colegio. Este inicio no ha sido fácil. El clima creado con anterioridad, sin duda, no crea las mejores condiciones para la clase.

Muy acertadamente, en un tono adecuado y propio, la profesora repasa qué es contexto y alude al contexto histórico referido al Mío Cid. Pregunta por la utilidad del contexto y le responden que sirve para entender mejor la lectura. Observo que la profesora domina los contenidos y eso le otorga seguridad. Sorteó muy bien el desafío del inicio de su clase.

- iii. Comienza el uso de diapositivas: se refieren al contexto histórico del feudalismo, relaciones feudales, autarquía, trueque, sistema económico. Enseguida, la profesora dibuja en la pizarra la pirámide que refleja la organización por clases sociales existentes en el feudalismo. Hace varias preguntas, están atentos y "lúcidos", les comenta la profesora. Luego, completa su exposición mencionando al capitalismo como el sistema económico que impera hoy, así como la fortuna de las 30 familias que concentran el poder económico en Chile. Se abre una animada conversación. Algunos manejan más información que otros sobre este tema y el interés se generaliza.

La profesora propone, entonces, profundizar el tema de los bufones usando fotos del power con personajes callejeros chilenos que son reconocidos por los estudiantes y que les permite plantear mejor el punto. Agregan nombres, se interesan. Complementa su exposición con más referencias a juglares y bufones, menciona que eran rechazados por parte de la sociedad de su época "porque decían sus verdades". Hay diversos comentarios y aportes sobre los personajes callejeros chilenos. Ese planteamiento les permite profundizar en la comprensión del rol de los bufones.

En ese momento, entra un grupo de estudiantes a avisar que por 300 pesos pueden venir con ropa de calle el viernes. No consiguen interrumpir la clase más allá de lo necesario.

- iv. Se hace referencia, de nuevo, al Mío Cid. Es un libro que tiene que leer el curso. La profesora les hace comentarios sobre el Mío Cid para motivar su lectura: les dice que fue desterrado por acusaciones falsas; les habla de sus hijas, de Burgos y de Toledo; revisan las ediciones de los estudiantes que ya tienen sus libros. Cuando concluye su exposición, es aplaudida por los estudiantes. Son las 12 horas.
- v. El profesor-guía, entonces, retoma la clase. Así lo ha concordado con la profesora. Es el momento final para abordar situaciones complicadas al interior del curso. Ha revisado las notas, le preocupa la abundancia de rojos de algunos. Hace pública la situación para que el curso pueda ayudar a tres estudiantes que viven esa situación y, así, evitar su repitencia. Los convoca a conformar grupos de estudios para ayudarse. Me convenzo que es casi una "actuación" para mí que observo la clase. Así me lo confirma, después, la profesora.

Luego, el profesor dibuja España para ubicar en el mapa el destierro del Mío Cid; le comenta a sus estudiantes que él conoció Burgos, Toledo y otras localidades. Los estudiantes, en gran parte, van siguiendo su relato.

Les dice que es el minuto de profundizar el vocabulario a propósito de destierro: ¿qué significa exilio? Pregunta por el “des-tete”. Señala que “des” significa “ya no”. Pregunta por varias palabras que empiezan con “des”. Algunos responden y obtienen 7 en su cuaderno, y otros no, y obtienen mala nota o son “perdonados”. No tuve claridad de los criterios que usaba para perdonar o colocar notas insuficientes. Luego, les hace comentarios sobre los moros, indica que eran tipos muy inteligentes con aptitudes matemáticas, que bailaban flamenco –hace la mímica delante de nosotros– y con facilidades para el estudio de las ciencias. Es un verdadero actor.

- vi. Como estaba acordado con anterioridad, la profesora retoma la clase: indica el nombre del primer cantar: *Destierro*; del segundo, *Las Bodas* y del tercero, *La Afrenta*. Es una clase a dos voces, el profesor-guía sigue en pie adelante complementando lo que la profesora señala. (Son las 12:20). La profesora lee una parte del texto con distintas entonaciones, que corresponde al momento en que el Cid está desterrado y no es recibido por nadie debido a la prohibición del rey. Es muy ilustrativa la lectura, motivará, sin duda, a los estudiantes a leer el libro en cuestión.

Se comentan colectivamente los valores propuestos por el Cid, especialmente la caballerosidad. Cuando se pregunta a los estudiantes ejemplos de no- caballerosidad, todos aluden al maltrato en la familia o en las parejas. Es un tema candente, lo percibo.

- vii. La profesora aborda, entonces, el tema de pudor en la Edad Media y le pide a los estudiantes que lo definan. Lo hacen y bien. Se abre un intercambio de opiniones interesante al interior del curso referido a vida cotidiana y caballerosidad. Un buen número de estudiantes participa dando ejemplos. La profesora se resiste a poner las buenas o malas notas en el cuaderno y cierra la clase con una síntesis de lo abordado sobre la Edad Media que también es comentada por los estudiantes. A las 12.55, suena la campana para poner fin a la clase “de los dos profesores”.

- viii. La clase fue comentada en el taller semanal. El profesor-guía ha querido modelar su forma de hacer clases, le ha sugerido estrategias y han acordado hacer clases "compartidas". Concluimos que la combinación de las intervenciones de ambos aporta al curso. Los estilos son distintos, pero logran ciertos puntos de encuentro y los estudiantes valoran esta situación, aplauden a la profesora, sienten que son docentes diversos, pero que se complementan; en su mayoría culminarán el año escolar con el profesor y su peculiar estilo. Finalmente, concordamos, esto le ha permitido a la profesora demostrar respeto por las lógicas pedagógicas del profesor del curso. Convinimos que es un acierto usar el proyector con buenas imágenes, porque el profesor es eminentemente un expositor de ideas, un actor que representa los contenidos. Son complementarios los estilos pedagógicos de cada cual. Es una situación particular, pero es también una fuente de aprendizajes. Convinimos que es esencial mantener este tipo de complementación pedagógica con el profesor guía, marcando sí sus diferencias en la medida de lo posible.
- ix. Avanzando ya en el año escolar, observo la segunda clase. La profesora la asume en plenitud. El profesor solo la introduce y se ubica al fondo de la sala sin realizar mayores intervenciones. Los estudiantes escuchan a la profesora, la siguen, se ríen de algunas bromas –necesarias para mejorar el clima de la clase– ; todo se desenvuelve de muy buena forma. Advierto que pone nota a las respuestas, al igual que el profesor, en un cuaderno propio. El uso y costumbre del curso se ha incorporado a su práctica. Hay un muy buen clima de aprendizaje en la sala de clases.
- x. El tema de esta clase es la poesía: ¿les gusta la poesía? les pregunta. La mayoría responde negativamente. ¿Leen poesía?, la respuesta es similar. Entonces les anuncia que les demostrará que están muy cerca de la poesía cotidianamente, más de lo que se imaginan. Les coloca una canción cuya letra está en el power: "Darte un Beso" de Prince Royce¹⁴. La canción comienza así:

14. Geoffrey Royce Rojas (Nueva York, 11 de mayo de 1989), conocido como Prince Royce, es un cantante, compositor y productor discográfico estadounidense de origen dominicano.

Amarte como te amo es complicado/Pensar cómo te pienso es un pecado/ Mirar cómo te miro está prohibido/ Tocarte como quiero es un delito /Ya no sé qué hacer para que estés bien / Si apagar el sol para encender tu amanecer/ Falar en portugués/ Aprender a hablar francés/ O bajar la luna hasta tus pies. La mayoría del curso canta la canción. Gran momento de la clase.

Se crean las condiciones, entonces, para pedir a cuatro estudiantes que digan una metáfora. Tres lo hacen sin problemas. El cuarto se complica, pero luego escribe unos poemas que denotan que está entendiendo lo que se le propone.

Luego se introduce el concepto de métrica, de versos, de estructura del poema. Luego entrega un texto para leer en parejas de Mario Benedetti¹⁵. Lo escuchan en silencio, percibo que lo aprecian. Distinguen, entonces, entre ese texto y la canción. Siguen la clase. El curso ha crecido, ha progresado, están entusiasmados.

Viene una segunda canción. Está también su letra en el power. Hay que reconocer versos, rimas, metáforas y motivo. La canción es de Calle 13¹⁶: "Latinoamérica". Su letra comienza así:

Soy/Soy lo que dejaron, soy toda la sobra de lo que se robaron/ Un pueblo escondido en la cima, mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima./Soy una fábrica de humo, mano de obra campesina para tu consumo/ Frente de frío en el medio del verano/ el amor en los tiempos del cólera, mi hermano/ El sol que nace y el día que muere, con los mejores atardeceres/ Soy el desarrollo en carne viva, un discurso político sin saliva/ Las caras más bonitas que he conocido/soy la fotografía de un desaparecido/ Soy la

15. Mario Benedetti (1920-2009) fue un escritor, poeta y dramaturgo uruguayo integrante de la Generación del 45. Su prolífica producción literaria incluyó más de 80 libros, algunos de los cuales fueron traducidos a más de 20 idiomas.

16. Calle 13 es una banda de rap rock y rap fusión de Puerto Rico, encabezada por René Pérez Joglar que es cantante, compositor y productor. La banda se caracteriza por su estilo musical ecléctico y mezcla estilos muy variados, tales como rap, rock, ska, merengue, bossa nova, música balcánica, reguetón alternativo, folclore latinoamericano, cumbia colombiana, cumbia villera, candombe, salsa, afrobeat, electrónica, entre otros.

sangre dentro de tus venas, soy un pedazo de tierra que vale la pena /soy una canasta con frijoles.

La escuchan con atención. Los impacta aunque no la han escuchado, en su mayoría, previamente. Empiezan a trabajar. La profesora apoya el trabajo del curso recorriendo las filas y solucionando consultas de las parejas que trabajan en lo propuesto. Pone de nuevo la canción, así se lo solicitan. Algunos se complican para reconocer versos, rimas, metáforas, motivos. Se les apoya en la solución de las dudas.

La música les interesa sobremanera. Hay una linda discusión final sobre si la música electrónica transmite sentimientos. Los estudiantes sostienen que al no tener letras, no expresa sentimientos. Otros opinan que igualmente "despierta" sentimientos variados el hecho de escuchar música. Buen final. Todos salen a recreo comentando esta clase, opinando, con mucha energía y animación.

En el siguiente taller colectivo en el que analizamos las prácticas del grupo, concluimos, en conjunto con la profesora, que su tarea fue la de ir aprendiendo del profesor sus mejores estrategias y tener distancia de las que, pedagógicamente, no le parecieron. Pudo definir su camino, su estilo. Pudo, finalmente, lograr cercanía con el curso. Equilibró la situación, gran logro, se lo destacamos. El uso de la música, fue un acierto. La profesora era experta en ese tema y su convicción era que la música calma los ánimos, sana las preocupaciones, tranquiliza los espíritus. Sin duda que la música y el estilo de la profesora generaron cercanía y empatía con los estudiantes; facilitaron la forma de presentación de los aprendizajes más complejos. Fue un muy buen trabajo en el contexto de un curso tensionado por notas "súbitas", por posibles repitencias, por probables cambios de colegio.

En alguno de los talleres siguientes, y continuando con el tema de la poesía, nos deleitamos con una pequeña colección de poemas, escritos con diversos formatos, por los estudiantes de un liceo del sur de Chile

—todos los cuales hicieron su enseñanza básica en sus islas respectivas o en territorios más lejanos que se señalan en cada ocasión, encontrándose en el momento, cursando su enseñanza media y viviendo en el internado del colegio. La mayoría se desplazaba, por primera vez, desde sus lugares de origen y se sentían muy solos e incomunicados. El Taller Literario les permitía la expresión y el alivio de sus sentimientos como se puede constatar si se leen con parsimonia. El trabajo con poemas, por tanto, abría posibilidades de producción en los cursos en que ocurrían las prácticas como es posible leer en varios de los siguientes relatos de este texto.

Los poemas dicen así:

- a. *El poeta viene de Llallepe. Este es su poema:*
Es el comienzo del fin/Estoy más solo que un desierto/ Y más botado que un hombre de goma/Sólo sé que nada sé/Las personas son como la luna/ Siempre tienen un lado oscuro.

- b. *La poetisa que leeremos viene de la Isla de Alao. Nos habla así:*
La noche se fue/ Golpeando al planeta con la oscuridad/El cielo entonces se estremeció.

- c. *El poeta viene de la Isla de Lin Lin. Escribió:*
El mar nos llama con las olas /Y el temor nos lo quita cada nuevo amanecer/ Un aroma fuerte conquista mi corazón/Como el canto de un pájaro en el amanecer.

- d. *La siguiente poetisa viene de Cochamó. Escribió:*
Estoy alegre como la luna llena/Estoy contenta como el canto del mar/El día golpea mi cara con su amor/A veces, el frío de la noche me corretea/ Cuando el sabor de tu cuerpo no me acaricia.

- e. *El poeta viene de un sector rural de Palena. Este es su poema:*
El río habló muy fuerte/ El hombre pobre tiene mucho/ Estoy más triste que un pájaro herido/El sol cae todos los días como un rayo sobre mi espalda.

- f. *Ella escribió un acróstico. Viene de Futaleufú.*
Alegres cantan/**L**os pájaros/**E**ncendiendo la dulce mañana/**G**ozan y /**R**ien.
 siempre/**I**ntimo es su cantar/**A**l universo.
- g. *El poeta viene de la Isla de Cailín. Escribió un acróstico sobre las piedras:*
Pienso en mi casa/**I**ncansablemente me acuerdo de /**E**lla. No será hoy ni ma-
 ñana, pero/**D**e repente yo me iré y/**R**iendo llegaré/**A** mi querido hogar, a ver la/
Sonrisa triste de mi padre.
- h. *Ella viene de la isla de Caguach. Este es su acróstico.*
Desde allí he venido/**E**ntre campos he estado/**S**entada en el pasto/**T**endida en la
 arena/**I**nventaré otro cuento /**N**otable que me sacará del/**O**lvido.
- i. *Al final del texto, el último acróstico sobre el mar. El poeta viene de la isla
 Autení.*
Mucha/**A**gua /**R**eposando

Insisto en que esta y otras lecturas motivaban a los docentes practicantes a que, en sus respectivos cursos, estimularan, permanentemente, la producción de textos poéticos, enfatizando la expresión propia de los sentimientos, de las vivencias de cada cual.

RELATO N°3: ALGUNOS RASGOS DE IDENTIDAD CHILENA

- i. La clase se desarrolla en un cuarto medio electivo, a partir de las 13:50 pm. Participan estudiantes de diversos cuartos medios del colegio. Algunos se conocen más que otros. Hay 22 mujeres y 6 hombres en la sala. Me ubico en la parte de atrás.

Se profundizará en “identidad” utilizando material audiovisual. Así se ha concordado con el curso. Además, se organizarán grupos de trabajo que serán permanentes para elaborar el trabajo sobre el tema. Se reporta que en algunas clases habrá plenario –los estudiantes preguntan qué significa esta palabra– a fin de promover la opinión de los grupos y se apoyará el hecho de tomar apuntes que es uno de los objetivos de la profesora y del resto de los profesores de la asignatura, porque en el colegio se utiliza más la memorización que la participación en discusiones sobre temas como los que quiere proponer.

¿Qué opinan? les pregunta la profesora. Aparentemente están de acuerdo con esta modalidad, será la clase menos monótona. Junto con la conexión del power se inicia la clase propiamente tal.

- ii. Antes de continuar, se recuerda que un estudiante iba a realizar una investigación sobre las características de los chilenos heredadas de quienes fueron sus iniciales habitantes. ¿Gran parte de los españoles que llegaron en ese período, eran personas sacadas de las cárceles? Había sido una pregunta en la clase anterior. El alumno encargado de investigar reporta que según el historiador Sergio Villalobos, el 50% de los españoles que llegaron a Chile eran trabajadores y el otro 50% pertenecía a la aristocracia española que venía en busca de riqueza. Se zanja la discusión.

La profesora propone los “rasgos de la identidad chilena”. El power preparado por la profesora incluye 7 videos cuyo orden de exhibición es elegido por el curso. Se inicia con noticias sobre la firma de la Ley

Zamudio¹⁷, de antidiscriminación, con discurso presidencial incluido. Hay preguntas: ¿por qué fue necesaria una ley para no discriminar? ¿Somos discriminadores? Sí, responden al unísono. El taller se sigue con atención y bastante silencio. Hay otras opiniones: antes no se aceptaban a los homosexuales por la influencia de la Iglesia Católica que consideraba que era un pecado ser homosexual, comentan, aunque ahora se aceptan más; pero concluyen en que son temas pendientes. Otra estudiante agrega: la discriminación está también en el trato que le damos a los peruanos en Chile. Hay conversaciones breves, opiniones y continúa la exhibición de los videos referidos a los rasgos de identidad chilena.

- iii. Es el video sobre la "Cueca Sola"¹⁸ que está junto con el que reporta el bombardeo a La Moneda, en setiembre de 1973. Casi no los miro. Me llegan demasiado. No sé cómo procesan los estudiantes estas imágenes. La profesora les recuerda que, en la clase anterior, a propósito de identidad, se analizó el rol de los militares que experimentaron un cambio de imagen: desde protectores y héroes a generadores de miedo a partir del Golpe. Luego, agrega información sobre el simbolismo que representa la "Cueca Sola". Tal vez no les interesa tanto este tema, pienso. Es una generación que sólo de oídas ha escuchado estos hechos. Estaba equivocada. Cuando la profesora pregunta ¿qué nos dice la imagen?, una estudiante interviene señalando que es una historia que pasa de generación en generación; que su papá siempre se las comenta y que su abuelo, que estuvo preso, nunca contó su experiencia. La profesora

17. La Ley 20.609, que establece medidas contra la discriminación conocida como «Ley antidiscriminación» o «Ley Zamudio», es una ley que tiene por objetivo instaurar un mecanismo judicial que permita restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria, estableciendo un procedimiento judicial y medidas sancionatorias en caso de comisión de un acto de ese tipo. Fue promulgada en julio de 2012.

18. La Cueca Sola, es una creación única en el arte político. Es el producto del trabajo del conjunto folclórico de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos que ha puesto en escena el dolor de quienes viven, todavía el secuestro de sus seres queridos bajo la dictadura de Pinochet, utilizando la cueca como una forma de recordarlos.

aporta con el recuerdo de su propio abuelo que también estuvo en prisión y señalando que en su barrio hay un sitio donde se torturó. Se atropellan los recuerdos, porque otra estudiante comenta que cayeron presos varios amigos de su abuelo que viviendo en la época cerca de la Alameda, estuvieron cerca del bombardeo. Insisto: estaba equivocada. El tema es vigoroso en este grupo.

- iv. Luego de unos minutos de conversación, se continúa con el próximo video: promociona un atún, desde la visión empresarial. La profesora lo relaciona con el consumo, la economía a partir de los 90 y, especialmente con el libro de Tomas Moulian¹⁹: "El consumo me consume"²⁰. Se recuerda que deben tomar apuntes de lo que se está conversando en la clase. Este tópico despierta menos interés en el grupo.
- v. Ahora se exhibe un video sobre la selección chilena de fútbol. La profesora pregunta qué opinan: un alumno dice que el fútbol aporta unión. Otros opinan que los chilenos nos unimos ante la tragedia. Se comentan las dos últimas tragedias vividas en el país: el terremoto de Iquique y el incendio en Valparaíso. La clase se ha desarrollado con un ritmo ininterrumpido, incorporando variadas imágenes. Percibo cierto cansancio en el curso. Son las primeras horas de la tarde, después de almuerzo. Hay algunos que revisan pruebas y otros usan sus celulares.

La profesora anuncia el tema del siguiente video: el modo de hablar de los chilenos. Es breve y bien actuado. Se da un tiempo para comentar el "po", se ponen ejemplos en la pizarra y se avanza al siguiente video.

19. Tomás Moulian Emparanza (Santiago, 1939) es un sociólogo y cientista político chileno, Premio Nacional de Humanidades y Ciencias Sociales de Chile, 2015. Es crítico de la estructura económico-social posterior a la dictadura de Pinochet.

20. El libro da cuenta del espectáculo de una sociedad tercer mundista, atrasada a pesar de sus presunciones que se consume a sí misma a través del deseo de tener.

Son las 14:45 PM. Es el turno del grupo de rap, Portavoz²¹, que contiene solo la música, sin imágenes. Se escucha con cierta atención, hay algunos estudiantes que tararean la canción. ¿Qué piensan de la canción? Comentan que es sobre barrios bajos, no es el Chile que se muestra en los comerciales. Se agrega que hace distinciones sociales, porque la canción denuncia que la gente es discriminada según el barrio de dónde viene.

- vi. A las 14:50, se forman los grupos que incluirán entre 2 a 5 alumnos. La profesora reitera que permanecerán en el tiempo mientras dure la tarea que tendrán entre manos; que elijan una secretaria y un portavoz que irán intercambiando roles para que todo el grupo tenga esas responsabilidades. Luego de varios movimientos al interior del curso, se conforman los grupos en torno a la identidad chilena. Son las 15:05. Ya termina la segunda hora. La profesora está un poco cansada; me comenta que ha hecho clases todo el día; los estudiantes se relajan, salen a recreo, se ven animosos.
- vii. Es un acierto la organización de este electivo tal como fue anunciado, porque se escuchó el interés de los estudiantes. Esto implica ser fiel a las instrucciones dadas en esta sesión: mantener los grupos, intercambiar los roles, hacer plenarios, tomar apuntes; los grupos tendrán también la tarea de hacer su propio video sobre identidad que, en su momento, serán compartidos tanto en el curso electivo como en el colegio.

Observo que la participación fue adecuada, porque hay estudiantes que no se conocen previamente. Proviene de distintos cuartos medios.

21. Portavoz es un grupo rap chileno, proveniente de Conchalí. Se ha dado a conocer en el ambiente musical "underground" debido a sus líricas contestatarias centradas en la política, la cotidianidad de los sectores populares y las problemáticas sociales propias de la sociedad neoliberal, además por otorgarle a sus letras un estilo innovador, con rimas complejas y un flujo dinámico.

Siempre hubo opiniones sobre los temas y preguntas que la profesora iba proponiendo, situación que se relaciona, en mi opinión, con la adecuada selección de los videos. Observé —y lo comenté con la profesora en el colegio y en el taller colectivo— que hubo algo de cansancio porque eran muchas las imágenes interesantes que se sucedían en los videos exhibidos y no había mucho tiempo para procesarlas. Sin embargo, fue un inicio motivador del trabajo en grupos propuesto en este electivo. Habrá que tener especial preocupación por quienes tienen mayores dificultades para incorporarse a un grupo en tanto conocen poco a los participantes.

- viii. La profesora ha desarrollado una relación cercana con este grupo, afectuosa, fluida, sabe sus nombres. Usa el humor con frecuencia, cuestión que alivia el clima del aula y que da cuenta que se siente cómoda en este curso. Se ha preparado muy bien en el tema de identidad y ha buscado el material audiovisual con dedicación y esmero, considerando que sus estudiantes, que están a meses de egresar de la enseñanza media, han elegido profundizar en el área de lenguaje.

Comentamos en el taller semanal colectivo tanto el modo de abordar la identidad chilena, como el interés de la profesora por desarrollar la competencia de tomar apuntes: varios de esos estudiantes ingresarán a la universidad y requerirán de esa competencia. Los docentes del taller aportan sobre diversas fuentes que permiten ir obteniendo las mejores imágenes para apoyar sus clases y preguntan cómo seguirá este electivo. La profesora reporta que su continuidad será "la identidad latinoamericana" cuestión que le permitirá abrirse hacia la literatura, sus autores, sus características. Serán abordados, al menos, Galeano, Popol Vuh, La Araucana, Bartolomé de las Casas. En videos, se ha seleccionado

ya, uno de Kafka²² y dos cuentos de Quiroga²³. Recuerda que cada grupo también producirá su video. Ella tiene muy buenas expectativas de esa producción.

Con posterioridad, reportó que en el electivo los grupos habían elaborado, también, muy buenos ensayos sobre identidad latinoamericana. A la vez, comentó que su preparación cuidadosa de videos, le permitió acercarse a este grupo con afecto y cercanía. Gran aporte.

Las notas que acompañan este y todos los relatos –como ya se señaló en párrafos anteriores– intentan dar luces a los lectores del tipo de elección de autores y textos que estaba presente en las decisiones de cada profesor o profesora en práctica. Era una elección a conciencia, genuina, realizada para realzar sus clases e interesar a sus estudiantes en los aprendizajes y dilemas propuestos. En ocasiones, como se observará en los relatos, debían incorporar las temáticas previamente planificadas por cada colegio y sus departamentos de lenguaje. En esa tarea, también los apoyábamos.

-
22. Franz Kafka (1883-1924) fue un escritor de origen judío nacido en Bohemia. Su obra está considerada una de las más influyentes de la literatura universal y está llena de temas y arquetipos sobre la alienación, la brutalidad física y psicológica, los conflictos entre padres e hijos, personajes en aventuras terroríficas, laberintos de burocracia y transformaciones místicas. Fue autor de las novelas *El Proceso*, *El Castillo* y *El Desaparecido* y de la novela corta *La Metamorfosis*, además de relatos cortos.
 23. Horacio Quiroga Forteza (1878-1937) fue un cuentista, dramaturgo y poeta uruguayo, maestro del cuento latinoamericano, de prosa vívida, naturalista y modernista. Sus relatos, que a menudo retratan a la naturaleza bajo rasgos terribles y horrorosos, y como enemiga del ser humano, le valieron ser comparado con el estadounidense Edgar Allan Poe. La vida de Quiroga, marcada por la tragedia, los accidentes y los suicidios, culminó por decisión propia, cuando bebió un vaso de cianuro en el Hospital de Clínicas de la ciudad de Buenos Aires a los 58 años de edad.

RELATO N°4: “EL CHINCOLITO”

- i. La observación se realiza en un primer año medio, en la primera hora después de almuerzo. Entramos a la sala a las 14:45. En este colegio, los estudiantes se forman antes de entrar. Al iniciar la clase, me presentan, saludan y preguntan en coro ¿cómo está profesora? Es su rito habitual, pero igualmente es un buen comienzo. Hay 13 mujeres y 21 hombres en clases. Les cuesta ordenarse como todo inicio de clases. Se les recuerda que al otro día vence el plazo de entrega de los videos sobre “poesía popular” que han elaborado por grupos. De seguro lo tienen, porque no expresan mayor preocupación.

La profesora entrega una guía preparada por el Departamento de Lenguaje del colegio: “*Guía Didáctica del Mes del Libro: 25 años a la luz de la lírica*”. Una primera parte referida al video, datos históricos del colegio, poesía popular, espacio para escribir en borrador las producciones de texto de cada cual y la Pauta de Evaluación del trabajo. La guía es para 8° básico, 1° y 2° medio. La profesora nos ha comentado en el taller colectivo que su práctica ha implicado, también, incorporarse a las reuniones habituales del Departamento de Lenguaje.

- ii. Comienza la lectura de la guía apoyada en las imágenes de un power, situación que permite a la profesora aclarar las dudas que le plantean los estudiantes. Observo que es una muy buena estrategia didáctica, puesto que facilita abordar el tema desde distintos puntos de vista. Algunos estudiantes recordarán el tema por la guía, otros por las imágenes del power. La profesora recorre las filas para confirmar si van entendiendo el tema.

Es así como se lee “La Lechera”, romance recopilado por Violeta Parra en el sector de Puente Alto. Su letra dice así:

No porque yo sea lechera y no tengo más amparo que el calorcito 'e la leche' cuando yo la estoy sacando.

Voy a entregarle la vida que poca me va quedando, no porque es suya la tierra

y todo lo que estoy mirando. Inquilino y patrón, dos cosas son. Válgame, Dios. Inquilino y patrón, dos cosas son.

«Pero, patrón, si hoy no puedo ir por mis pies al establo, me está dando vuelta el mundo y casi me estoy quemando».

«Tengo que hacer una entrega, me están faltando las manos». Estas fueron las palabras que contestó el hacendado. Sin embargo la lechera por no perder su trabajo empezó a ordeñar La Pinta con los ojos entelados, pero al manear La Clavela cayó muerta en el establo. Dicen que el patrón pa'l pueblo arrancó muy asustado.

Se discute y conversa sobre cuán importante es la denuncia que hace el romance sobre “La Lechera” que muere de cansancio laboral. Se comenta su contenido no solo de su forma de romance, sino que también desde el enfoque social. Luego se inicia una sugerente conversación sobre la película “Violeta se fue a los cielos”²⁴ donde la folklorista aparece en su tarea de recopilación y que ha sido vista por la mayoría del curso.

Enseguida –con el apoyo de la guía y del power– la profesora verifica la rima asonante en los versos pares que es el modo cómo se construye un romance. Siendo una actividad de cierta complejidad, la logra realizar la mayor parte del curso. Hay un par de grupos que no lo logran porque están ocupados en su propia dinámica. La profesora les ofrece ayuda, explica de nuevo la rima asonante para quienes no entendieron bien, les apoya en marcar los versos pares del romance y continúa recorriendo la sala.

- iii. La profesora no pierde la conducción de la clase y avanza con calma. Llega el momento de avanzar hacia la definición de décimas que es bastante más compleja en su construcción poética, especialmente, porque se espera que los estudiantes elaboren romances y/o décimas a propósito del 25° aniversario del colegio. Es hora de un recreo intermedio: las 15:20 de la tarde. Siento que estos recreos en medio de las horas de la tarde, en las que hay un cansancio acumulado del día, son de utilidad

24. “Violeta se fue a los cielos”, película del director Andrés Wood, estrenada el año 2011.

para caminar un poco y despejar la cabeza, tanto para profesores como para estudiantes.

- iv. Conversamos sobre la clase con la profesora y me anuncia que tiene preparado un video para el inicio de la siguiente hora, con una poeta popular chileno, Chicolito²⁵. Para mirar el video, se instala una anti-gua radio cuyos parlantes son excelentes para acompañarlo. Luego del recreo hay bastante bulla en la sala, pero se logra cierta calma para exhibir el material audiovisual. Su protagonista es Chicolito, poeta popular chileno, que recibió ese apodo, porque creó décimas para el chicol. Varios estudiantes preguntan más información sobre el poeta y las aves; se les aclaran sus dudas.

Se trata de una filmación de hace unos años atrás, en la que el poeta explica el modo de construir décimas de distinto tipo y sus respectivas rimas; además canta con su nieto porque, dice el poeta, "este es un saber heredado". Constató que es un tipo de música que no es la habitual para la generación que está en clases. Al incorporarla, se modela lo que tendrán que escribir los estudiantes –décimas y/o romances– a propósito del aniversario del colegio, a pesar de la escasa cercanía de los estudiantes con este tipo de producciones poéticas y musicales; sin duda no escuchan poesía popular en sus momentos de ocio. De allí que lograr su interés y más aún, su concentración en la producción de textos poéticos populares es un excelente resultado que corona el esfuerzo de los docentes del colegio y, particularmente, de la profesora. Cada vez que fue requerida por sus estudiantes, obtuvieron su apoyo y explicación.

Lo comentamos, posteriormente, en el taller: a la clase debe entrar el mundo en su completitud, proponer cuestiones distintas, escuchar músicas diversas, proponer desafíos, conectarse con el país profundo

25. Aunque santiaguino, Luis Ortúzar Araya es llamado El Chicolito de Raucó en alusión a esa ciudad de la zona de Curicó; es cantor a lo humano y lo divino, poeta popular y payador. Es considerado uno de los más experimentados cantores vigentes en Chile.

y confiar en las capacidades de comprensión e interpretación de los estudiantes.

- v. La clase avanza. La profesora les propone –confiando en sus estudiantes y en sus habilidades– componer una décima o un romance en homenaje al colegio. Se trataba de rimas y asonancias difíciles y complejas que siguen la secuencia “**abbaaccddc**”. Es solo el primer borrador, se les indica que pueden usar una hoja de cuaderno o bien el espacio de la guía destinado para tal efecto. Es un desafío complicado producir poesía popular siguiendo todas las reglas de su construcción, pero hay confianza de parte de la profesora en que puedan hacerlo Así lo percibo.

Son las 16:15 horas, y algunos terminan sus textos poéticos. Los estudiantes siguieron y aceptaron el desafío con el permanente apoyo de la profesora cuya participación fue de calidad y aportó creativamente a la propuesta de producción de textos poéticos. Apoyar las clases con diverso material, cumple con el objetivo de hacer resonancia en los estudiantes desde distintos tipos de textos y, de ese modo, motivar su producción que es un logro para cada uno de los poetas presentes en la clase.

Los textos son leídos por la profesora al curso, con el que se relaciona muy fluidamente. La respetan y escuchan. Respondió, siempre, con seguridad, situación que obviamente genera confianza en un curso que asumió la tarea de producir poesía popular, cuestión nada de fácil, pero finalmente lograda. Hay muy buenos textos.

Hubo un grupo de tres estudiantes que no participó puesto que se concentraron en la preocupación por una compañera que fue amonestada por la dirección del colegio. Percibí que se conversaría con ella en un momento distinto, decisión adecuada en el contexto de la participación del resto del curso.

RELATO N° 5: POEMAS Y POETAS

- i. La clase ocurre en una escuela de adultos, en su tercera jornada, en primer nivel enseñanza media de adultos, es decir, 1° y 2° año medio. La clase la inicia la profesora a las 19:48 horas, con 11 estudiantes: 6 hombres y 5 mujeres. Durante el desarrollo de la clase se incorporarán 2 o 3 alumnos más. En la sala de clases, hay un grupo de estudiantes que prepara una prueba de matemática y que, por momentos, abandona esta clase y se reintegra al final. La escuela realiza este tipo de pruebas escogiendo a algunos estudiantes y mezclándolos para motivarlos que se preparen de mejor forma.

El tema de la clase es el género lírico. Se anotan en la pizarra definiciones: versos, estrofas, de rima asonante y consonante. Observo que ya se ha trabajado este tema en clases anteriores y por tanto, los estudiantes tienen información y aprendizajes al respecto.

Luego, se escribe un poema en la pizarra para que distingan las cuestiones formales del género lírico. Se trata de un poema de Gabriela Mistral²⁶. Observo que todos pueden distinguir la diferencia, a excepción de un chico que anota, pero aun no domina el español. Es un estudiante inmigrante, que cuenta con un grupo de apoyo que hoy no ha asistido. Entiende escasamente. Por momentos, la profesora le destina parte de su atención para explicarle de manera personal algunas cuestiones.

- ii. Son las 20:01. Se aborda la definición de "rima". Es importante la distinción entre asonante y consonante. Se leen estrofas de Carlos

26. Gabriela Mistral, seudónimo de Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga (1889-1957), poetisa, diplomática, feminista y pedagoga chilena. Es una de las principales figuras de la poesía y literatura chilena y latinoamericana, fue la primera iberoamericana premiada con el Premio Nobel que ganó en 1945.

Pezoa Veliz²⁷ y recuerdan el caligrama²⁸ que estudiaron en clases anteriores.

- iii. 20.05: se avanzará hoy día en creación literaria. Cada cual creará un poema a partir del uso de lenguaje poético. La propuesta es la siguiente: la profesora leerá poesías, luego pedirá la creación de la propia poesía, y en otra clase, trabajarán en el desarrollo de una guía sobre lenguaje poético.

Se discute, entonces, sobre lenguaje literal y su definición. Hay distintas opiniones: verdadero, real, lenguaje escrito con letras. Se escriben las opiniones y se concluyen que es un lenguaje que se lee, que se entiende y que refleja la realidad. Hay acuerdo. Se da un ejemplo de lenguaje literal y de lenguaje poético coloquial: "yo te encuentro rico" versus "eres como un plato de porotos hecho por mi madre en un día de invierno". Todos se interesan, opinan, dan ejemplos, hay un momento de buen humor. La diferencia les queda clara a los estudiantes. El ejemplo cumplió su objetivo.

- iv. Es el momento de profundizar en el lenguaje poético: místico, contestan los alumnos; expresa emoción, dicen otros; hay que buscar palabras para usarlo bien, se comenta. Se concluye, entonces que el lenguaje poético hace necesario buscar palabras para decir algo; en definitiva, embellece el lenguaje. Se anotan las opiniones en la pizarra y se anima la discusión.

27. Carlos Pezoa Véliz, (1879-1908) fue un poeta y periodista autodidacta chileno, representativo de la raíz y la voz del pueblo chileno. Desafió el modelo modernista con una obra independiente de las modas, rebelde, irónica y sensible a la realidad de los marginados.

28. Un caligrama (del francés *calligramme*) es un poema, frase, palabra o un conjunto de palabras cuyo propósito es formar una figura acerca de lo que trata el poema, en el que la tipografía, caligrafía o el texto manuscrito se arregla o configura de tal manera que crea una especie de imagen visual; la imagen creada por las palabras expresa visualmente lo que la palabra o palabras dicen. En la modernidad lo usaron las vanguardias que buscaban la ruptura y la innovación a principios del siglo XX, y más concretamente con el cubismo literario y los posteriores creacionismo y ultraísmo.

- v. 20:12 horas: La profesora se prepara para leer un poema de Nicanor Parra²⁹ escrito en lenguaje poético coloquial. Se reparte, es “El Poeta y la Muerte”.

Lo transcribo desde su original en homenaje al poeta. Pero la profesora se encargó, en su momento, de colocar las palabras de manera distinta, para mejor entendimiento de sus estudiantes. Parte del texto dice así:

EL POETA Y LA MUERTE

*A la casa del poeta /llega la muerte borracha /
ábreme viejo que ando /buscando una oveja guacha.
Estoy enfermo – después/perdóname vieja lacha/
Ábreme viejo cabrón/ ¿o vai a mohtrar l'hilacha?
por muy enfermo quehtí /teníh quiafilame l'hacha/
Déjame morir tranquilo /te digo vieja vizcacha...*

Se trata de un diálogo entre el poeta y la muerte en el momento final, cuando la muerte viene por el poeta. El poeta, dando muestras de su vitalidad, se funde con la muerte en lo que, de seguro, es su última relación sexual. La profesora lo lee y todos siguen atentos y con humor el contenido del poema. Nadie queda indiferente, creo. Se comenta. Una estudiante manifiesta que lo siente como letra de cueca. No deja de tener razón. Se pregunta por la forma de escribirlo, por el poeta mismo, algunos han escuchado la versión musical realizada por Mauricio Redolés³⁰. Despierta curiosidad e interés.

- vii. 20:20: la profesora les propone, entonces, un procedimiento para elaborar un poema propio. Se trata que piensen en frases coloquiales y las anoten y luego, piensen en una emoción que quieren transmitir en su poema, para luego escribirla.

29. Ver nota 53, página 320.

30. Luis Mauricio Redolés Bustos (1953) es un poeta y músico chileno.

Un alumno ha traído escrito un poema: lo lee al curso. Es un poema machista en que destaca que la correa de los pantalones no se lleva solo para sostenerlos, sino que también para pegarle a la mujer. No provoca tanta inquietud, como risas. La profesora maneja bien la situación al no darle demasiada relevancia a esta interrupción. Más bien anima al estudiante a seguir escribiendo; él reconoce que es de contenido machista y se concentra para escribir otro poema que finalmente presenta al final de la clase, al estilo clásico. Se reivindica. Muy buena decisión de ambos. El poema, observo, es una interrupción no esperada en la sala de clases, no se relaciona con lo que acaba de leerse escrito por Parra, pero la clase sigue su curso previo debido al buen manejo del episodio de parte de la profesora.

Observo que han sido desafiados por el poema de Parra, porque ahora cada cual está escribiendo el propio, enmarcados –claro– en la concepción tradicional de poema. Pero poemas al fin y al cabo. La concepción tradicional de lo que es un poema tiene su peso. Sin duda. Sin embargo, el contraste producido por la lectura del poema los animó a escribir en el estilo que estimaron más cercano a cada cual. La profesora lo animó, los respetó, gran manejo del curso, de la clase, del momento de creación.

- vii. 20:38: todos trabajando. Se incorpora un estudiante nuevo que viene de su prueba. No hay tiempo para que empiece a escribir su propio poema. Se insiste ante el grupo que escriban poesía para que disfruten de ella. Varios hacen presente que sus poemas no los leerán ante el curso. Entonces, la profesora decide leerlos personalmente con algunos comentarios. Me quedo con la duda: ¿no saben leer bien? ¿o sienten pudor por sus escritos personales? ¿cuántas veces los han escrito con anterioridad? Son las 20:54.
- viii. El camino didáctico seguido es interesante y se adapta a las demandas del curso. Se les ofrece la posibilidad de escribir un poema y se les presenta un poema en lenguaje coloquial. En parte, algunos estudiantes se desconciertan. Entonces, la profesora se abre a la posibilidad de que sea escrito en cualquier estilo y la mayoría logra escribir una o dos estrofas.

Constato, respecto de este camino que las concepciones arraigadas en cada cual, respecto de la escritura de poemas, son difíciles de afectar. Me explico: el lenguaje coloquial no es el de los poemas que han leído en su trayectoria escolar los estudiantes, de seguro. Por tanto, apreciando a Parra, más desde lo humorístico que desde lo poético, retoman la escritura desde el estilo tradicional.

La profesora, entonces, los sigue, los apoya y les trae más textos de apoyo desde la biblioteca del colegio para que en sus escritorios dispongan de esas referencias. Actúa como guía de producción de los textos poéticos; su interés es que cada cual se exprese a través de un poema y eso lo logró, a pesar que no siguieron su propuesta inicial. Esa es su capacidad de adaptarse a las necesidades del curso, incluso manejando bien la situación del poema machista que irrumpe cuando no se lo esperaba.

- ix. Conocer los nombres de los estudiantes es un punto a favor, invaluable. Genera respeto mutuo y complicidad. La siguen, saben que serán apoyados. Escriben su poema desde su personal concepción. Se expresan, llenan el espacio con sus versos. Los caminos escogidos por los estudiantes fueron diversos, pero se logró la conexión con el género lírico. La profesora los conectó cuando se desconectaron, los animó cuando se desanimaron, los incentivó a escribir sus versos de la forma que cada uno escogió.

Conversamos largamente en el taller semanal sobre esta clase tan bien lograda que incorporó la voz poética de los estudiantes.

RELATO N°6: EL USO DE LOS CUADERNOS: SU RELEVANCIA

- i. Clase de segundo año medio, 11:30 am. Llego unos minutos atrasada. El metro me juega una mala pasada. La clase ya comenzó. Se trata de abordar la estructura interna y externa del género dramático. Hay un power que apoya el desarrollo de la clase que es continuidad, en tanto eje temático, de otras anteriores. En el curso hay 8 hombres y 6 mujeres. Algunos se integran después del inicio, porque están citados en la inspectoría. La profesora se desplaza permanentemente por la sala atendiendo consultas y revisando los cuadernos que es una rutina escolar del colegio en que estamos. El uso del cuaderno merece una mención especial: su revisión, la importancia que tiene, realizada por el interés de la profesora, la dedicación de los estudiantes en la copia y adorno de sus contenidos con lápices de distintos colores, constituyen, a mi juicio, una fuente de aprendizaje de gran valía y que marca la diferencia con otros cursos en los que el despilfarro de los cuadernos era considerable. En ese contexto, los estudiantes cultivan un gran respeto por los cuadernos. Les permite jerarquizar sus apuntes, sus dictados, sus anotaciones. Es un muy buen punto. Algunos estudiantes demoran en hacer sus anotaciones, porque carecen de algún lápiz de color.

En general, les resulta complejo distinguir lo externo de lo interno del género dramático. Las explicaciones de la profesora logran que algunos puedan avanzar.

- ii. Hay un grupo compacto de estudiantes –aparentemente tienen menos edad– que se apoyan para llevar a cabo la consigna que es copiar desde el power los elementos de la estructura interna de la obra dramática. Hay una irrupción de un estudiante que quiere ingresar a la sala sin su pase. Lo consigue finalmente. Al entrar, lo hace de manera desafiante. Sus compañeros de banco comentan, en voz alta, “que es un pan de Dios” usando la ironía. Siento que debe tener su fama, pero el episodio no pasa a mayores. La profesora mantiene el control de la situación. En silencio, la mayoría anota, con cuidado, el contenido del power.

La profesora recorre los bancos preguntando por las dificultades y va atendiendo las demandas. Observo que es una atención personalizada y que la mayoría espera que le miren su cuaderno y sus textos, que los apoyen y valoren sus avances a pesar que el tema propuesto no es de difícil acceso: estructura interna del género dramático, acción dramática, conflicto dramático, desenlace del conflicto.

- iii. Una vez que terminan de copiar el contenido en su cuaderno, la profesora avanza hacia la próxima diapositiva que les propone un trabajo en grupos de a dos, para resolver las siguientes preguntas: 1. ¿Qué entendiste por drama? Explica con tus palabras. 2. ¿Qué entendiste por tragedia? Explica con tus propios conceptos. 3. Diferencia entre estructura interna y estructura externa. Nombra sus partes. 4. Elementos de la tragedia que hay en Romeo y Julieta. 5. ¿Por qué falla el plan del fraile? 6. Personajes de Romeo y Julieta: ¿cuáles son sus antagonistas?

Se anima al grupo para que respondan tales preguntas. Hay dos estudiantes –mujeres– que saben bastante de Romeo y Julieta. También se refieren a Antígona, a Edipo Rey³¹, hacen comparaciones con el apoyo de la profesora; concluyen en que los destinos son inamovibles. Un alumno muy inquieto –que se cambia de banco y se mueve por la sala– pregunta: ¿qué es un fraile? La profesora le responde y les recuerda que el próximo miércoles es la prueba de contenido y que estas preguntas y sus respuestas serán la base para esa ocasión.

La profesora sigue atendiendo a los estudiantes y sus demandas. Algunos dicen no entender, son atendidos especialmente y luego de escuchar los apoyos, continúan avanzando lentamente. Hay un estudiante que se para y baila por la sala; además, canta algo. Percibo que

31. En la mitología griega, Antígona es hija de Edipo y Yocasta. Acompañó a su padre Edipo –Rey de Tebas– al exilio y, a su muerte. Se considera que *Edipo Rey* es la obra maestra de Sófocles. Muestra a Edipo en su momento de mayor esplendor, como rey de Tebas y esposo de Yocasta. Para salvar a la ciudad comienza a investigar la muerte del rey anterior: Layo. Él ha sido el asesino sin saber que era su padre siendo Yocasta su verdadera madre. Edipo, tras cegarse, parte al destierro.

su objetivo es llamar la atención. Cuando aumenta el volumen de su participación, la profesora lo convida a salir de la sala por algunos minutos para que se calme. Lo hace y en parte, lo logra. Al final de la clase, me comenta que es un episodio que se repite siempre y que así lo han podido abordar hasta ahora.

- iv. Observo una forma de relacionarse con los estudiantes que es peculiar en el contexto del desarrollo de esta clase: la profesora les llama la atención con firmeza, cuando se alejan de la rutina de clase, sin subir el volumen de su voz; luego les revisa su cuaderno, muestran sus apuntes y la escuchan. Se miran, entonces, mutuamente con afecto, se acepta el llamado de atención y la clase continúa. Percibo que cada cual, a través de esas observaciones y de su mirada, siente ese afecto. En definitiva, se calman las pasiones en una sala que, de otra forma, tendría un clima más beligerante, sin duda.

Su estilo genera respeto, modela las relaciones. Conoce los nombres del grupo y eso es un tremendo apoyo para lograr este mejor clima de relaciones internas. El momento que vivo me recuerda los testimonios de jóvenes que abandonaron la escuela cuando dicen que “nadie respondía mis preguntas”, “que se molestaban los profes cuando se les preguntaba de nuevo”. Varios hombres y mujeres que hoy están en esta clase, vivirán el asedio del fracaso escolar, pero recordarán este curso, espacio en el que la profesora les aclaraba sus dudas. Este clima en que todos pueden preguntar varias veces para aclarar sus dudas es, por tanto, más que valorable. Así lo comentamos con la profesora al final de la clase y en el taller colectivo semanal.

- v. Si sube el volumen al interior de la sala, la profesora logra nuevamente bajarlo preguntándoles ¿acaso yo estoy gritando? Como la respuesta es negativa, se comprometen a no gritar; es un buen modelaje; marca la diferencia con su forma de relacionarse con sus estudiantes. Observo que, en ocasiones, muchos se felicitan de sus descubrimientos. Los veo levantar los brazos y felicitarlos. La profesora también los felicita. Son momentos que me emocionan.

Avanzan lento, pero avanzan. Se ha abordado un tema difícil como las características del género dramático. Pero la persistencia en llevarlo adelante, en animar a cada estudiante a encontrar sus respuestas a las preguntas, las preguntas mismas, han minimizado esa dificultad. La mayoría recuerda las tragedias griegas que han leído con anterioridad, hacen asociaciones e interpretaciones. Ha sido una oportunidad de acceder a este conocimiento y el objetivo se logra con creces.

La profesora anuncia que la próxima lectura será “La Última Niebla”³² de la escritora chilena, María Luisa Bombal, y que terminarán y revisarán las respuestas que han estado desarrollando, en la próxima clase. Un grupo de estudiantes, con mucha eficiencia, desinstala el data, desconecta el computador y guarda los distintos aparatos. Se despiden hasta el lunes. La clase ha terminado. De hecho, se coloca un candado en la puerta de la sala, porque es la hora de almuerzo de los estudiantes. Luego irán a sus casas.

En el taller colectivo sobre prácticas docentes, conversamos acerca de los desafíos de este curso. La profesora nos reportó que habían avanzado –a lo largo de su práctica– al punto que cada cual estaba escribiendo su autobiografía. Que, en ocasiones, les asignaban la biblioteca del colegio para realizar las clases, situación que le permitía generar un mejor ambiente de trabajo. Nos comentó, también, que el uso de los cuadernos permitía realizar un seguimiento cercano a los avances individuales, además que generaba una preocupación especial por el cuaderno y su contenido de parte de cada estudiante.

Y como los estudiantes –por su experiencia educativa previa– mostraban gran interés por las obras dramáticas, se les pidió que representaran

32. *La Última Niebla*, de María Luisa Bombal, fue publicada por primera vez en 1934 por la editorial Colombo, en Buenos Aires. Fue un libro que marcó un hito importante en la literatura chilena, pues se arriesgó a combinar la escritura realista con elementos surrealistas y fantásticos. Con esta obra, Bombal inauguró un nuevo tipo de escritura, convirtiéndose en una excepción en un país donde la novela se había movido en el campo del realismo.

algunas como Romeo y Julieta; Hamlet; Sueño de una Noche de Verano y La Cantante Calva. Hubo grupos interesados y comenzaron a trabajar en esa tarea.

La profesora, a lo largo de su práctica, se ganó el respeto y la complicidad con sus estudiantes. Estuvo siempre preocupada por quienes eran suspendidos o expulsados de este espacio que, para la mayoría, podría ser el único disponible en su trayectoria educativa.

En el taller semanal colectivo trabajamos la Primera Carta escrita por Paulo Freire en su libro *“Cartas para quien pretende enseñar”*³³ que apunta al concepto de “ampliar la lectura del mundo” y de usar –como lo hacía la mayoría de los profesores en práctica– el camino que iba desde los conocimientos disponibles de sus estudiantes hacia los conceptos que se planteaban según el eje temático de cada clase, cuestiones ambas muy bien logradas por la profesora protagonista de este relato. Dice así:

“Estaba yo en la isla de Sao Tomé en África Occidental en un curso de capacitación para alfabetizadores con educadores y educadoras de todo el país. Un pequeño pueblo de la región pesquera - Porto Mont- había sido escogido como el centro de las actividades de capacitación. Desde el inicio había insistido en no seguir los métodos tradicionales que separan la teoría de la práctica. Mi intención era que viviésemos la relación contradictoria que hay entre la teoría y la práctica.

Mi propuesta era presentar conceptos claves de la alfabetización sin pensar que eran suficientes para dominar la comprensión de los mismos, cuestión que se lograría en la discusión crítica sobre la propia práctica de la alfabetización. Para ello se organizaron círculos de cultura en el que participaban 25 personas. Cada tarde, cuatro participantes asumían la dirección de los debates y los responsables del curso asistían en silencio, sin interferir, tomando sus notas.

33. Traducción de mi responsabilidad, publicada originalmente por Siglo Veintiuno Editores, B. Aires, 2008, páginas 45/ 57.

Una tarde, durante la discusión de una codificación (codificación = imágenes que han sido diseñadas para estimular a los/as estudiantes a que reflexionen acerca de las situaciones que las palabras implican y que representan realidades concretas) que representaba a Porto Mont con sus casas ordenadas a la orilla de la playa y a un pescador que bajaba de su barco con un pescado en la mano, dos participantes se levantaron, miraron por la ventana y dijeron: "Porto Mont es exactamente así y nosotros no lo habíamos percibido de esa forma".

Hasta entonces, su **lectura** del lugar, de su mundo particular no les había permitido ver a Porto Mont como realmente era. La experiencia, posibilitada por la codificación, les permitía una nueva lectura más fiel del lugar en que estaban, del contexto, como un texto posible de ser leído. Tomando distancia lo vieron como jamás lo habían visto hasta entonces.

Estudiar es develar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea. **Y enseñar no es un simple proceso de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz.** Enseñar no es una transferencia mecánica que luego se convierte en una memorización mecánica. **La enseñanza crítica requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto".**

La discusión, el interés y el análisis de este texto de Freire ocuparon gran parte del trabajo del taller. Nos había conectado con nuestra práctica docente desde distintos enfoques.

RELATO N°7. "EL RUISEÑOR Y LA ROSA"

- i. Es una clase en octavo año básico, 9:45 am. En la misma cuadra, hay otros dos colegios. ¿Cómo será la elección de colegio de la gente que vive en este barrio? me pregunto mientras camino hacia la puerta de entrada. Espero en la recepción hasta el recreo, momento en que puedo ingresar a la sala de profesores y encontrarme con la profesora.

Terminado el recreo, los cursos se ordenan en filas. Resulta difícil lograr silencio, a pesar de los esfuerzos de la persona encargada de un breve acto de inicio de la semana. Finalmente, ingresamos a la biblioteca, espacio donde se desarrollará la clase. Hay presentes, 23 hombres y 18 mujeres.

- ii. Comienza la clase con bastante silencio y concentración de parte de los estudiantes. El tema del día: el género narrativo. La profesora ha preparado un power referido a "El Ruiseñor y la Rosa", cuento de Oscar Wilde³⁴ que comenzará a ser analizado en clases para introducir el género narrativo. Se inicia con una imagen muy bella que representa al ruiseñor atravesado por una espina de un rosal. Les pide a sus estudiantes que anticipen el tema del cuento y varios responden con entusiasmo. En el power se proporciona información sobre Wilde incluyendo su fotografía y sus obras. Luego, se reparte el cuento fotocopiado (5 hojas por ambos lados).
- iii. Alternadamente, los estudiantes van leyendo el texto. Observo que el 90% de quienes leen, lo hacen de manera aceptable. Hay unos pocos estudiantes que la profesora acompaña en su lectura, remarcando algunas palabras que les resultan difíciles de descifrar y que, siendo anotadas, serán aclaradas posteriormente: hálito, brezos, argentina, exento, chambelán, fueron algunas de las anotadas.

34. Oscar Wilde (1854-1900): novelista irlandés, ensayista y poeta.

Observo que la trama de la historia les mantiene el interés. La profesora siempre se desplaza por la biblioteca de modo que va siguiendo de cerca las lecturas y apoyando a los estudiantes si se lo solicitan. Esto le permite confirmar su percepción respecto de las diferencias y particularidades del curso y dimensionar sus necesidades educativas que van siendo atendidas. Conoce casi la totalidad de los nombres, cuestión que le permite dirigirse cercanamente a cada uno.

- iv. Terminada la lectura, se abre un interesante intercambio de comentarios sobre la misma. Hay gran interés y participación. Se animan a responder e intercambiar opiniones cuando la profesora pregunta qué pasó con la rosa; por qué sacrificó su vida el ruiseñor; por qué tenía especial aprecio por el estudiante; alguien comenta que "se quiso comprar el amor con una rosa y no resultó". Luego se amplía la información aludiendo al contexto de las muestras de amor en el siglo XIX.

Se conversa sobre la enseñanza del cuento; distinguen el tipo de afecto en juego entre el ruiseñor y el estudiante y entre el estudiante y la hija del profesor; comentan respecto de quiénes valoran la muerte del ruiseñor y mencionan a la luna y a la encina como mudas, pero preocupadas testigos de esa muerte. Observo una excelente participación y comprensión de lo leído.

- v. La profesora les recuerda, entonces, el significado del género narrativo a la luz de esta conversación previa, haciéndoles muy buenas preguntas que permiten que cada cual se conecte con trozos de lo que recuerda de la lectura que acaba de terminar, de modo tal que en conjunto van armando un significado más completo. Así es como unos recuerdan que el texto tiene inicio, desarrollo y desenlace; los definen, se dictan y se copian.

La pizarra está ocupada con las imágenes del data que han permitido avanzar en el desarrollo de la clase. Tanto con el dictado como con el movimiento constante por la biblioteca, se logra mantener el ritmo de

la clase. La profesora aprovecha siempre las definiciones elaboradas de los estudiantes para enriquecerlas y, luego, dictarlas. Esa situación anima su interés en tanto perciben que sus opiniones tienen validez y aportan al desarrollo de la clase.

- vi. Se define "clímax". La profesora pregunta qué entienden por ese concepto y en conjunto construyen la definición. Lo mismo sucede con desenlace: lo definen y apuntan. Luego hace una síntesis de lo que han recordado sobre género narrativo: ambiente, clímax, personajes, espacio, tiempo, narrador. Se queda con el narrador, lo define, dicta, logra que pongan atención. Toda la inclusión de conceptos se ha hecho a la luz del cuento que acaban de leer. Es una muy buena estrategia didáctica, asociar lo que saben con un texto concreto y recién leído.

Colectivamente, definen el tipo de narrador del cuento de Wilde. Concluyen que es en tercera persona. La profesora lee algunos pasajes del texto para corroborar esta opción. Son las 10:55, y aumenta bastante el ruido en la biblioteca.

Se plantea la definición de los personajes y se realiza una descripción física del ruiseñor y luego su caracterización psicológica. Se usa el cuaderno para tomar apuntes, hay preocupación por escribir lo que se dicta, situación que no he observado, con frecuencia, en las salas de clases en las que he tenido la oportunidad de permanecer como observadora.

Luego de lo del ruiseñor, no hay tiempo para caracterizar a otros personajes. Se avanza hacia la caracterización del ambiente. Varias voces aportan a ella. La profesora refuerza y complementa las opiniones y luego hace una síntesis de la clase: se leyó y analizó un texto narrativo, se mencionaron cuestiones referidas a su estructura.

La profesora les pregunta qué recuerdan de la clase. Hay distintas e interesantes respuestas que confirman la ocurrencia e importancia de las definiciones colectivas, apoyadas por quien conduce la clase.

Constato que los estudiantes perciben que hay preocupación por sus aprendizajes, por el tipo de trama que se les propone, que se rescata e incorpora en los apuntes lo que ya saben sobre género narrativo para construir nuevos sentidos sobre esa base. La secuencia didáctica desplegada en la clase, en mi opinión, apoyó y fortaleció la participación e inclusión de los estudiantes, tanto porque el cuento tiene una trama de interés para ellos –está en juego el amor– como porque la construcción colectiva de significados motiva e incorpora la opinión de cada cual. Observo sí que opinaron más los hombres que las mujeres. Será una preocupación futura intentar que se igualen en participación, especialmente, por el matiz que unos y otras marcan en sus opiniones.

Son las 11:12 am. Es el momento de guardar los cuadernos, asegurar la fotocopia del cuento, porque se seguirá trabajando en la próxima clase. Ordenadamente, se desplazan a su sala de clases habitual.

Conversamos con la profesora la cuestión de dar espacio, tiempo y volumen a la palabra y opinión de los estudiantes, así como ella acaba de lograrlo. Fue un aporte, en su momento, también para el taller esta forma de incorporación: se escuchaba lo que se opinaba y se incorporaba –en parte– a las definiciones finales. Esa voz, esa opinión son de la mayor importancia para quien las emite en tanto, no siempre ocupan el espacio genuino que les corresponde.

El tema referido al dominio de la lectura y de la producción de textos –puestos en juego en este relato, así como en otros– fue un tema recurrente en los talleres colectivos semanales. Al respecto, discutimos sobre el argumento siguiente preparado por el profesor Gastón Sepúlveda, el año 2004, para las capacitaciones de docentes rurales.

Dice así:

"Una vez escuché decir al Presidente de la Asociación Internacional de la Lectura que la estrategia de decodificación en la enseñanza de la lectura, era una opción más conservadora. ¿Por qué se preguntarán ustedes? La estrategia de decodificación, es decir, enseñar a leer decodificando ¿qué hace en el fondo?

Nos enseña a consumir textos pasivamente, textos hechos que sólo decodificamos, en tanto que el acceso a los códigos de la modernidad y la autonomía mediante los cuales el individuo produce el significado en sus culturas particulares tiene que ver con producción de textos. Y no se producen textos, consumiéndolos, decodificándolos. Se producen textos, produciéndolos.

¿Por qué se colocó esta apuesta didáctica en rural? Porque pensábamos que era interesante que los niños rurales animaran su cultura produciendo textos y no solamente consumieran textos provenientes de otros sectores culturales. Por tanto, no es una mera cuestión de métodos –holístico o de decodificación– sino **una decisión consciente respecto de los métodos que se necesitan en las escuelas rurales hoy para enriquecer la cultura de cada comunidad y del país**".

La discusión puesta por este texto no dejó indiferente a nadie.

RELATO N°8: "Pablo Neruda=Nobel para UD."

- i. Estamos en una sala de octavo año. Son las 8:15 am. Hay 12 hombres y 11 mujeres presentes en el curso, atentos a lo que el profesor expone. El profesor me presenta y luego hace preguntas al curso con el fin de recordar lo abordado en las clases pasadas. El tema de la unidad en desarrollo es la poesía y por ese motivo, han leído poemas de distintos poetas chilenos; se analizaron rimas, aprendieron estructuras, presenciaron distintos videos. Un estudiante recuerda nítidamente un video sobre Eric Polhammer³⁵. Observo que en el inicio, los hombres opinan bastante más que las mujeres. Este fue un tema permanente de conversación en el taller colectivo: concluimos, entre otras cuestiones, que los cursos están "formateados" así, es decir, en su historia escolar reciente, por diversas razones, han existido espacios y tiempos de mayor amplitud que han asegurado una mayor participación de ellos, sin ninguna segunda intención; es el predominio del uso y costumbre escolar. El desafío para nosotros los docentes es, por tanto, trabajar la expresión femenina desde su peculiaridad. No se trata solo de "dar más la palabra". La cuestión es de mayor profundidad. Me atrevo a decir que es un eje pendiente en el contexto del trabajo docente, hoy día.

- ii. El profesor les propone una pregunta: "si la poesía es expresión, ¿qué expresa?" Contestan: "sentimientos, emociones, preocupaciones". Se anotan en la pizarra estas opiniones. El curso alude a que estudiaron la simetría y el ritmo hasta en un poema en inglés y también distinguieron la rima en una canción de Calle 13³⁶. Es un muy buen repaso, percibo que la mayoría ha internalizado los aprendizajes propuestos.

35. Erick Pohlhammer (Santiago, 1955). Poeta, profesor de castellano de la Universidad de Chile, con diversos estudios de posgrado. Ha publicado sus poesías: "Epístolas iluminadas entre parejas disueltas", "Tiempos difíciles", "Gracias por la atención dispensada" y se le ha incluido en antologías tales como: "Poesía chilena contemporánea" y "Poesía Chilena (1975-1995)".

36. Ver nota N° 16 sobre el Conjunto Calle 13.

Es el momento de anunciar el tema del día: la poesía popular. El profesor les explica que hay formas de hacer poesía popular: payas y décimas. El curso se ha acercado al tema ejercitando la técnica del "cadáver exquisito"³⁷. De hecho, fue el ejercicio en la clase anterior, y el profesor ha traído consigo editados los textos, situación que le posibilitará finalizar la elaboración del poema en cada grupo.

Antes de avanzar, se les propone asistir a un video sobre décimas, útil para aclarar la forma cómo se elaboran las décimas. Participan Eduardo Peralta³⁸ y otro cantor que explican que las décimas se inician con una copla que el otro va contestando y así, sucesivamente. Se continúa la clase con el análisis de la rima de una paya, señalando las coincidencias con **A/B/o C**. Los estudiantes ya han hecho este ejercicio en clases anteriores y la mayoría va aportando y siguiendo al profesor que va anotando en la pizarra.

Se les pide, entonces, que elaboren colectivamente una paya considerando ese tipo de rima. Inician el ejercicio expresando palabras que, luego, serán la base de la paya. El curso sugiere cazuela/ desangrado/ podrido/ arrugado. La elaboran diciendo: **Voy a comer cazuela/ de un pollo desangrado/ el choclo estaba podrido/ me puso todo arrugado.**

Comentan el resultado, indicando que se ha priorizado la rima, porque los versos no tienen mucho significado en sí mismos, al menos para el curso. Se discute por qué algunas palabras de la décima del power están escritas sin consonantes. Se explica que se respeta el habla de los

37. *Cadáver exquisito* es un juego de palabras a partir del cual se crean maneras de sacar de una imagen muchas más. El resultado es conocido como un cadáver exquisito o cadavre exquis en francés. Se trata de una técnica usada por los surrealistas en 1925. Los docentes que hicieron las prácticas que reporto trabajaron en la universidad esta técnica y la usaron, en varias oportunidades, en sus propias clases, obteniendo muy buenos textos.

38. Eduardo Peralta (1958) es trovador y payador, musicalizador y traductor chileno de Brassens y otros compositores francófonos. Pertenece a la generación del Canto Nuevo, una alternativa a la alienación comunicacional de la dictadura, destacando por su talento para tocar la guitarra, y sus letras mordaces y poéticas.

campesinos: el profesor, además de interpretar las diversas opiniones, las confirma, las redondea de muy buena forma, señalando que es muy importante cómo están escritos los versos y cómo se leen por el efecto que producen en cada cual.

Se escucha ahora una décima de Violeta Parra³⁹ en audio: "Volver a los 17". Y luego, el profesor coloca la letra en una diapositiva y pregunta al curso por qué se llaman décimas estos poemas.

- iii. Aunque observo momentos de distracción, hacen el esfuerzo de reconocer su rima avanzando al punto siguiente que son los anagramas. En otra diapositiva está un anagrama elaborado a partir de la palabra AMOR y también el que hizo Nicanor Parra con las letras del nombre de Pablo Neruda: NOBEL PARA UD. Todos lo comentan. No lo habían visto con anterioridad. Constató que el profesor ha preparado muy bien sus imágenes.

Luego se menciona y define la aliteración y alguien recuerda los trabalenguas. Se dicen en voz alta algunos trabalenguas; hay interés y participación. Se explican las diferencias con el anagrama y el profesor les plantea una pregunta: ¿Qué es lo más importante en un poema: su sonido o lo que transmite? ¿su forma o lo que se quiere decir? Hay varios intentos de respuestas, se discute, la mayoría interviene. Se dan las explicaciones. Observo que los estudiantes no han tomado apuntes hasta el momento. Sin embargo, recordaban los temas abordados en las clases anteriores, respondían a las preguntas a pesar de su complejidad; constató que la forma de acoger e interpretar las respuestas de parte del profesor aporta a mantener el interés de los estudiantes, porque perciben, que a través de sus opiniones, son incorporados en la dinámica de la sala de clase.

39. Violeta del Carmen Parra Sandoval (1917-1967), cantautora, pintora, escultora, bordadora y ceramista chilena, considerada una de las principales folcloristas en América Latina y gran divulgadora de la música popular chilena. Su trabajo ha inspirado a numerosos artistas quienes han continuado con la tarea de rescate de la música del campo chileno y las manifestaciones del folclore de Chile y América Latina.

- iv. Corresponde repartir los poemas editados que cada grupo elaboró en la clase anterior; están en el power, cada grupo los va reconociendo y copiando. La idea de editar los textos es para publicarlos, bajo cualquier modalidad; excelente opción.

Los aprendizajes son tales cuando son externalizados —así lo hemos discutido en el taller colectivo— y en ese contexto, se ubica esta iniciativa. El profesor recorre la sala de clases hasta lograr que todos estén trabajando; hay un grupo, sí, que permanece un poco ajeno, pero que es animado permanentemente. La participación se mantuvo en un buen nivel a lo largo de la clase, aclarando que escuché más a los hombres que a las mujeres. Sin embargo, en los trabajos de grupo, observé que fue mayor el aporte de las mujeres. Es una buena pista a seguir al interior de las dinámicas de los cursos.

- v. Son las 9:25 am. Se pone fin al trabajo y se hace una síntesis de la clase. El profesor les pregunta por las ideas que se han abordado: concluyen que la poesía es un tipo de expresión que tiene su propia forma de escribirse; el profesor complementa la idea anotando que abordaron su forma y su fondo; los anagramas ejemplifican mejor la forma, siendo que el fondo es el contenido el mensaje que transmite la poesía. Observo una buena relación entre los estudiantes y el profesor, de mutuo respeto, de consideración de los roles de cada cual.

El profesor mantuvo un tono mesurado, un volumen de voz adecuado que es un indicador de esa apropiada relación. El profesor ha desarrollado un estilo pedagógico que resulta ser una amalgama entre la sabiduría de la especialidad; la empatía y cercanía humanas para con los estudiantes y la seriedad en la preparación de sus clases e intervenciones. Esa situación ha sido valorada por el curso y por el colegio.

En los últimos minutos, cada grupo copia en limpio su texto definitivo que será el eje de la próxima clase. Es hora de recreo.

En el taller de análisis de las prácticas trabajamos, en varias ocasiones, en la profundización del desarrollo de habilidades/competencias de nuestros estudiantes, a partir de las que cada cual iba logrando y no logrando, en sus respectivos cursos. Un texto leído y reflexionado sobre la materia dice así⁴⁰:

*"..Si la competencia es en el ámbito de la comprensión lectora y se define como la: "**habilidad para establecer descripciones, comparaciones y relaciones entre personas, situaciones u objetos a partir de un texto**", su análisis permite identificar los aprendizajes que involucra.*

La recomendación es preguntarse, en conjunto con los estudiantes, por las habilidades en juego de un modo como el siguiente:

***¿Qué es describir?**, pero también preguntarse ¿Qué es describir personas? ¿en qué situaciones he tenido que describir personas? ¿las describo oralmente o por escrito? ¿qué es describir situaciones? ¿cómo describir objetos? Las respuestas a estas y otras interrogantes orientarán el trabajo docente respecto del desarrollo de la habilidad de describir.*

*Ejercicio similar se propone para la pregunta: **¿Qué es comparar?** ¿Qué significa comparar personas? ¿en qué situaciones de la vida real comparo personas? ¿cómo organizo mi discurso –oral o escrito– para comparar personas?*

*Luego le corresponde a la habilidad referida a **¿Qué es relacionar?** ¿Qué significa relacionar personas? ¿en qué situaciones he tenido que relacionar personas? ¿es mejor que las conozca para establecer esa relación? ¿me es menos fácil relacionar, que comparar o describir? ¿por qué?⁴¹.*

Estas preguntas podrían multiplicarse todavía más y permiten comprobar que las competencias involucran un número importante de aprendizajes distintos, pero complementarios, así como experiencias de aprendizajes diversos que es indispensable trabajar con los aprendices".

Estas cuestiones eran abordadas todas las veces que era necesario aclarar, aportar, diseñar el trabajo con los respectivos cursos.

40. Manual del Profesor, Material de Nivelación Restitutiva, Subsector del Lenguaje, Mineduc, Marzo 2002, página 23.

41. Es del caso recordar que los resultados históricos del SIMCE dan cuenta del estado de desarrollo de estas y muchas otras habilidades en el estudiantado del país. De allí, la utilidad de trabajarlas previamente y en profundidad.

RELATO N° 9: EL DESAFÍO DE TRABAJAR CON UNA MAYORÍA DE ESTUDIANTES REPITENTES

- i. Estamos en un segundo año medio, primera hora de la tarde, 7ª y 8ª horas del horario diario. Todos se preparan para finalizar la jornada. Son las últimas horas de trabajo en el colegio. Esta clase tuvo un desarrollo complejo: una primera parte de 45 minutos, interrumpida por un grupo de estudiantes que organizaban una acción de solidaridad, y una segunda parte, obstaculizada por la elaboración de una lista del curso y sus donaciones de conservas, de responsabilidad de otro grupo de estudiantes. Eran aportes para los afectados por el incendio de Valparaíso.

La profesora se había propuesto abordar los prefijos, sufijos y la raíz de las palabras, iniciando el tema con la palabra "recordar" que permitió analizar, brevemente, su significado y la variación que ha experimentado la concepción relativa a la ubicación de los recuerdos en el cuerpo humano. Se anotan numerosos ejemplos en la pizarra de prefijos y sufijos provenientes del griego y del latín, complementándolos con palabras de uso más o menos habitual. Con la profesora hemos acordado que estas horas deben proponer cuestiones que movilicen y activen la creatividad de los estudiantes para involucrarlos en los últimos 90 minutos de la jornada.

Cuando se les pidió a los estudiantes que anotaran en sus cuadernos esta información, un grupo menor siguió la consigna. Me atrevería a decir que fueron, mayoritariamente, las mujeres que copiaron el texto de la pizarra. Debo afirmar que, en general, en estos años en que conduje prácticas profesionales, el cuaderno, especialmente en los cursos de enseñanza media, estaba pasando al cajón de los recuerdos. En estricto rigor, no hubo un cierre de la clase, porque su fin fue confuso en tanto se completaba la lista de donaciones.

- ii. Nos quedamos conversando con la profesora y me comenta que ha percibido pocas expectativas respecto de los aprendizajes de este

curso de parte de los demás docentes, porque protagonizó episodios complicados en primer año medio; se trata de un mismo grupo de estudiantes que avanzó a segundo medio, más un grupo de repitentes de otros cursos y más estudiantes provenientes de otros liceos. Cuando revisamos el libro de clases, comprobamos que el 90% de los estudiantes son repitentes. Es un curso "F". Esa es una circunstancia compleja de manejar. La mayoría tiene incorporada una "incapacidad para aprender", su desinterés por el estudio y el colegio. Muchos de estos alumnos no culminarán, tal vez, la enseñanza media. Así lo reporta la literatura pedagógica.

El grupo-curso se está consolidando, es el primer bimestre del año escolar, pocos se conocen entre sí; otros vienen incorporándose. Es, claramente, un período de "marcha blanca", pero con fecha de término. El curso, concordamos, la está permanente desafiando con su indisciplina y su desatención, sin embargo, no ha logrado desestabilizarla y es un muy buen punto de partida.

- iii. El tema propuesto en la clase –así lo charlamos– interesó al principio a la mayoría de los estudiantes, pero con el correr de los minutos, se fueron desinteresando, salvo un grupo pequeño –mayoría de mujeres– que siguieron tomando notas de lo escrito en la pizarra. El desinterés tiene que ver con que el curso está "probándose", "conociéndose", es tirando al máximo su no participación en clases. En la próxima clase, la profesora destinará el tiempo necesario para conversar con el curso y disponer de más información sobre quiénes son y cuáles son sus principales motivaciones, especialmente si se están constituyendo como grupo en tanto la mayoría está repitiendo y proviene de otros segundos medios. A todos, comentamos, les interesará "ser convocados" a la rutina diaria del segundo medio.

Analizamos también las cifras de repitencia en el sistema educacional chileno: la mayor frecuencia se presenta en primer año medio. Las repitencias de segundo año medio, hablan más bien de un desinterés

mayor por el proceso ofrecido por el colegio; de notas insuficientes que anunciaron, a tiempo, de la repitencia, pero que no fueron advertidas; de reglamentos muy rígidos de evaluación, en fin, de las leyes de la institucionalidad de este colegio. Habrá que poner especial atención en este grupo, entonces.

- iv. Concordamos con la profesora que el curso tiene algunos “ejes” de constante actividad: los dos estudiantes que están con jockey en la sala de clases, no descansaron durante los 90 minutos: jugaron con celulares, se sentaron en las ventanas de la sala tanto para discutir con otros estudiantes de los pisos inferiores, como para arrojar sus textos de estudio a un patio de basura; hubo “un torbellino” permanente. Observamos que hay un grupo de cuatro hombres, en la fila del medio atrás, que están en constante actividad que no tiene que ver con la clase.

La profesora conversará con los grupos y les propondrá a los que lideran los grupos más responsabilidad en la clase, asignando tareas breves –que se terminen durante el tiempo establecido– en grupos pequeños. Creemos que es una forma pedagógica de abordar su desapego con la clase. La cuestión netamente disciplinaria –aplicar las reglas del colegio más severamente– sería el otro camino, pero en este curso tiene claramente un límite y distanciaría la relación adecuada que la profesora ha logrado construir hasta el momento con el curso. Creemos que no les dará lo mismo, realizar actividades que puedan ser resueltas y apoyados por sus propios líderes.

- v. Mi recomendación final fue afrontar, a través del lenguaje, acciones que unan al curso, que los haga demostrar sus intereses, sus gustos, que permitan cambiar la percepción que tienen de sí mismos como “repitentes”, como “aprendices incompletos” y ello, antes que se consolide esta situación y sea más difícil revertirla. Se trata de abordar –desde la tarea docente– la segregación injusta que significa estar en un curso “F”. Hay literatura pedagógica que analiza situaciones similares de mucho dolor y rabia para los estudiantes.

Es urgente que vivencien que su palabra es importante en el curso; que sus opiniones tienen validez e interés. Es un eje que abordaremos, también, en profundidad en nuestro taller semanal. De hecho, lo hicimos a través de la discusión de un dilema pedagógico denominado "**¿Cambiamos de tema?**"⁴² que relata el modo de organizar los cursos hasta esa letra en un liceo rural. Las primeras letras estarían destinadas a los mejores por si llegan a la universidad; las intermedias, para quienes pudieran lograr terminar la enseñanza media; las últimas, para quienes podrían perfectamente no continuar con su trayectoria escolar.

La tarea de la profesora fue, entonces, profundizar en la situación de cada estudiante y en sus intereses, potenciarlos y proponerles su desarrollo: lo logró. En nuestro taller, se reportó que el curso estaba mucho menos inquieto que al inicio, menos agresivo: tremendo logro. Se había percibido con posibilidades, con espacios; se habían acercado a sí mismos y entre ellos mismos.

Para complementar el trabajo del taller, se leyeron para la discusión las "presuposiciones", texto original del profesor Gastón Sepúlveda, profesor de la Universidad de la Frontera y responsable del proceso de capacitación de los supervisores del programa Mece Rural. Es un texto al que siempre recurriamos porque ayuda a despejar los "prejuicios", que podrían afectar el trabajo docente descrito en este relato. Dice así:

*"En primer lugar hay que tener en cuenta las presunciones **paradigmáticas**, es decir, los supuestos básicos mediante los cuales nosotros comprendemos la realidad educativa. Estas presuposiciones es difícil percibirlas o que nos demos cuenta de ellas y las hagamos explícitas, porque están asumidas en la obiedad de nuestras prácticas. Actuamos así, porque así hemos actuado siempre y nos parece obvio actuar de ese modo **y cuando nos preguntamos por los por qué, empiezan a aparecer estas presuposiciones**, son supuestos que están debajo de lo que nosotros hacemos.*

42. Pertenciente a mi colección de dilemas pedagógicos, uno de los cuales está publicado en este texto (pág. 242).

Habitualmente no se hacen reflexiones personales sobre esas formas de actuar. Mientras más rutinaria sea nuestra práctica, menos explícitas son las presuposiciones que la sustentan, más se ocultan. No es que nos pase sólo a nosotros como profesores, sino también a todos los individuos que actúan en prácticas sociales y humanas.

Y este es un primer paso para la reflexión que tiene que ver con el hecho de mirarse en un espejo y hacer explícito algo que asumimos como obvio. ¿Será tan obvio? ¿Será tan así? ¿Habrá otra alternativa? son preguntas que tendríamos que responder y resolver.

*Luego están las **presunciones prescriptivas y tienen que ver con el deber ser**, con el cómo nos gustaría que las cosas fueran. Nos gustaría que los profesores fueran así o así, que las escuelas funcionaran de este modo y no de otro. Podría ser interesante si todas las personas, en la perspectiva de su ideal de formación profesional, actuaran del mismo modo. Pero la experiencia nos dice que **ese cuento no es así**.*

***Las presuposiciones prescriptivas hacen que apliquemos categorías muy globales frente a una gran diversidad.** Se trata de los ideales normativos sobre cuestiones que debieran cumplirse, de supuestos prescriptivos que nos hacen establecer categorías demasiado amplias **que empañan la diversidad**.*

*Finalmente, están las **presuposiciones causales**: se trata de las explicaciones que nos damos de por qué las cosas son así. ¿Por qué la enseñanza no cambia en las escuelas? Y respondemos: porque los profesores son reacios al cambio. Pero ¿es esa una explicación? ¿Por qué la gente no cambia? ¿por qué es conservadora? Y ¿por qué es conservadora? Porque no tiene ganas de cambiar. Estas presuposiciones causales **son una especie de decirs** que de algún modo ocultan el poder conocer adecuadamente las verdaderas causas.*

Cuando uno dice que la enseñanza no puede cambiar porque los profesores no están dispuestos a cambiar y son conservadores, nos deja sin qué decir respecto a eso. Ese no es un análisis de si somos buenos o malos, o competentes o no, si tenemos o no mística, tiene que ver con un cierto avance hacia una objetividad respecto de lo que subyace con lo que asumimos como obvio.

Si hacemos un esfuerzo de partir de lo que somos, de nuestras presuposiciones, de nuestro conocimiento explícito e incorporado, en un análisis no culposo, sino objetivo y positivo, tendríamos las condiciones para pensar y proyectar de mejor forma nuestra práctica docente”.

El texto permitía abrir intercambios de opiniones personales, pedagógicas, hasta políticas. Nos preguntábamos por nuestras presunciones en el contexto personal como profesional e, intentábamos despejarlas, a veces lo lográbamos, a veces no, pero teníamos clara conciencia de su existencia y del impedimento que podrían originar si no nos dábamos tiempo para revisarlas.

RELATO N° 10: “EL OTRO YO” DE MARIO BENEDETTI

- i. Entramos a una clase en segundo año medio. Son las 8:00 am. Al inicio de las clases hay 6 hombres y 7 mujeres en la sala. Luego se van incorporando hasta llegar a 22 estudiantes: 12 hombres y 10 mujeres. Se revisa, rápidamente, una evaluación formativa de la clase anterior. Observo que la sala está con la basura del día anterior, es la primera hora del día.

La profesora anota en la pizarra el aprendizaje de la clase de hoy: leer y analizar textos literarios para realizar exposiciones. Las clases hacen parte de un sistema que usa el colegio denominado “Master 7”⁴³ para aprender lenguaje y matemática. Sus clases están diseñadas para un tiempo de clases más prolongado según el reporte de los docentes del colegio. Debe avanzar con un ritmo que no es del curso. A los estudiantes se les entregan fotocopias de los ejercicios a realizar. En ocasiones asiste un “supervisor” de Master 7 para observar cómo se usa el material.

Suena un celular y se les recuerda que deben permanecer guardados. Observo, una vez más, lo siguiente: los estudiantes botan, sin límites, las hojas de cuaderno usadas en el basurero. Creo que una campaña para usar y abusar del papel de los cuadernos organizada por los fabricantes de ellos, no sería tan efectiva como este hábito que ocurre en gran parte de las salas de clases en que he estado en mi calidad de profesora guía. No tengo explicación. Sólo pienso que el cuaderno ocupa un lugar distinto en la dinámica de la escuela. Antes –10 años y más– las revisiones de cuadernos no permitían perder ni una hoja. También recuerdo un par de registros de este mismo texto en que los cuadernos jugaban un rol importante.

43. Master 7 es una empresa que presta asesoría Técnica Educacional (ATE) a los establecimientos, reconocida como tal por el Ministerio de Educación de Chile y declara generar sistemas aplicados de mejoramiento integrado del aprendizaje de los estudiantes.

- ii. 8:25 am. Se distribuye el material a ser trabajado en la clase y se convoca a los estudiantes a organizarse en grupos. Lo hacen. La profesora introduce el tema relativo a la importancia de hablar bien en una exposición, poniendo el ejemplo de un taxista que la trajo al colegio, que le contó muchas historias, pero que ella no se las entendió. Más exactamente, la profesora actúa su relato y no duda en hacer ingresar a la sala de clases el mundo real, sus propios episodios y conectarlos con el aprendizaje que se quiere lograr; ella, por lo demás, tiene habilidades para hacerlo de esa forma. Es un momento de gran comunicación y humor al interior de la sala de clases. Nos hace bien a todos. Los estudiantes permanecen atentos a su relato.

Luego inicia la lectura de un breve cuento de M. Benedetti: "El Otro Yo" cuya letra es la siguiente:

El Otro Yo

Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos a la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando. Corriente en todo menos en una cosa: tenía Otro Yo. El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado. Al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser enteramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.

Sólo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus

amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas. Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: «Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable». El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír y, al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.

Está en la guía y lo escuchan con atención en tanto la profesora se los lee con acento y dedicación. Al final, les hace algunas preguntas de comprensión y los invita a contar la historia de "El Otro Yo", a modo de ensayo de la exposición que tendrán que hacer futuramente. Observo bastante interés. La profesora les pide a unos y otros que completen la historia de lo que acaban de leer. Responden con frases breves, pero acertadamente. Hay un par de estudiantes que sienten algo de pudor y no responden. Viene un momento de mucho intercambio de opiniones, pero también de distracción al interior de los grupos que no logran desarrollar la tarea propuesta, pero la profesora no pierde el ritmo de la clase.

- iii. Recorre los grupos de trabajo y los va apoyando en el desarrollo de la guía que tiene directa relación con el texto que acaban de leer. Hay grupos que avanzan y se interesan. Hay un grupo de cinco hombres que no ponen mucha atención en el trabajo, pero ella logra que comiencen a responder la guía. También lo logra con otro grupo complicado con situaciones disciplinarias. La profesora le dedica varios minutos para lograr su interés en la tarea. Ya son las 9 de la mañana. Se acerca la hora de finalización de la clase. Observo que todos los grupos hicieron un avance, unos más que otros. El punto es que tendrán que hacer una exposición sobre el contenido del cuento en la próxima clase. Y ahí creo, se percibirá esta diferencia.

Observo que el clima de la sala no se alteró demasiado y la profesora manejó muy bien las variaciones de ese clima, conduciendo la clase hasta su término. Logra concitar el interés usando distintas estrategias y adopta el ritmo pre-establecido del material que no deja tiempo para explicaciones ni ejemplificaciones y que se trabaja habitualmente en el colegio y en clases. Así se lo han comentado, también, los otros docentes.

En este sentido, el apoyo variado a los distintos grupos es un acierto de parte de ella que conduce el hilo de la clase hasta su finalización. La profesora, al usar el humor y sus propias historias, utiliza sus consignas que ordenan la clase, prepara preguntas específicas para ir resolviendo la guía en cuestión que es mandato obligatorio. El humor alegra y entibia el alma, así como lo es en todo evento humano. El curso lo percibió así. Destaco su preocupación por los grupos que no querían trabajar o no sabían cómo hacerlo; nadie se queda con “consultas pendientes”, ni siquiera los grupos que trabajaron un poco menos. Es esa sensibilidad que te pone en alerta respecto de muchos episodios que para el resto pueden ser imperceptibles.

Constato que la profesora ha decidido –así lo conversamos posteriormente en el taller colectivo– hacer visibles a sus estudiantes, abrir siempre espacios para que sus voces y aportes estén en la sala de clases. Se trata, percibo, de reconocimiento genuino para con los invisibles y es de gran importancia que así sea, puesto que necesitan ser relevados como personas y como estudiantes. Este tipo de relación genera mutua confianza y respeto, cuestiones que constituyen la base para que los estudiantes vivan y sientan la vigencia de una de sus condiciones: ser legítimos aprendices.

Antes del recreo, se hacen las últimas preguntas. La clase termina mientras un inspector anota la asistencia.

En el taller semanal de análisis de práctica, se discutía siempre sobre cómo motivar a quienes permanecían, sin querer escribir sus propios

textos, ausentes del proceso que se desarrollaba en clases. El texto siguiente contribuyó, en parte, a disponer de algunas luces sobre el tema. El profesor español Pérez Vilchez, en su artículo de la revista "Currículum y formación del profesorado "del año 2002 señala que:

"cuando uno aprende a hablar, no para en toda su vida a menos que fuerzas mayores se lo impidan. Cuando aprende a leer, constantemente y durante toda la vida anda uno leyendo, ya sean los anuncios de la calle, las indicaciones del manejo del ventilador o cualquier cosa; pero leer es una actividad menos ejercitada que hablar: se habla más que se lee.

Cuando, por fin, uno aprende a escribir, puede pasarse toda la vida sin apenas haber escrito nada. La actividad de escribir, por lo general, es menos practicada que la lectura, y no digamos que el hablar. Uno puede morir y permanecer inédito como escritor. En definitiva, se habla muchísimo, no se lee gran cosa y se escribe menos".

Las observaciones del profesor Pérez Vilchez responden a la pregunta ¿Para qué se usa el lenguaje? Su respuesta es que el lenguaje se usa con muchos **propósitos**, como: informar; contar; relatar; argumentar; solicitar; explicar; expresar sentimientos entre otros. De allí su importancia en el contexto de los aprendizajes a lograr en la escuela.

Cuando se enfrenta la enseñanza de la escritura, es importante tener en cuenta que:

- Los aprendizajes relativos tanto a la comprensión lectora como a la producción de textos están relacionados entre sí; se apoyan y fortalecen mutuamente. En otras palabras, avanzan por caminos paralelos y su no logro unilateral, dificultará el desarrollo de ambos.
- La producción de textos debe plantearse siempre que los escritos tienen como propósito ser leídos por otras personas y, por tanto, necesitan ser **precisos, legibles y coherentes** para sus destinatarios.
- Por ello que es esencial, en el contexto de la producción de textos, considerar la elaboración de los borradores, corregirlos y producir, finalmente un texto con las características señaladas, cualquiera sea el nivel del

“escritor” que lo produce. Lo anterior supone practicar la **reescritura**. Es necesario ensayar varias versiones de los textos antes de publicarlos.

- En cada grupo de estudiantes, habrá distintos niveles de desarrollo de la competencia relativa a la producción de textos y es una demanda que es necesario atender; no todos los estudiantes están en las mismas condiciones para enfrentar este aprendizaje.
- Una forma de atender los distintos niveles de desarrollo y desempeño de la competencia es ofrecer actividades con diversos grados de dificultad para que tod@s los estudiantes tengan el desafío de escribir y lo logren.

Esos grados de dificultad desiguales animaban a los profesores y profesoras a utilizar estrategias pedagógicas situadas, que atendieran efectivamente las necesidades educativas de sus estudiantes. Así ocurrió, creo, en el relato que se acaba de leer.

RELATO N°11: LAS OBRAS DRAMÁTICAS

- i. Estamos en clases de séptimo básico⁴⁴. Son las 9:45 am. Un alumno pregunta –cuando me ve sentada para la observación– si soy abuela de alguien del curso: buena hipótesis. Pero no hay mayor curiosidad por la presencia de una persona ajena a la clase; deduzco que las observaciones de clases deben ser habituales. Es un buen comienzo. Ocupo mi lugar atrás, en la primera fila de la izquierda, en la que hay pocos estudiantes: un hombre y dos mujeres. Una se retira en medio de la clase sintiéndose mal de salud. En total, hay quince hombres y quince mujeres en la sala de clases.

- ii. El tema del día: repaso de conceptos sobre obras dramáticas. Para tal efecto, la profesora tiene en sus manos el libro “Edipo Rey”⁴⁵ que por los comentarios entiendo que ya lo conocen en el curso y hasta lo pueden haber leído. Luego copia en la pizarra distintas definiciones sobre el tema, comenzando por “dramaturgo” y siguiendo con otros conceptos, momento en que los estudiantes recuerdan haber representado una obra en los años previos. Parece haber sido un momento importante para algunos estudiantes, por la fluidez de sus opiniones.

La profesora les pide tomar nota de las definiciones y anotaciones que ella va desarrollando en la pizarra. Observo que un porcentaje de estudiantes no sigue esta instrucción –es un curso dividido en varios grupos– y quienes la siguen son mayoritariamente mujeres. Paralelamente, la profesora va completando sus definiciones con preguntas que le hace al curso y en la medida que tienen dificultades para responderlas, los apoya hasta llegar a la respuesta adecuada. Observo que las

44. Los profesores y profesoras, a pesar de estar formándose para la enseñanza media, hacían sus prácticas, también, en 7° y 8° básico considerando que, en un tiempo previsible, podría constituirse el sistema educativo chileno con seis años de enseñanza básica y seis de enseñanza media, según una modificación incluida en la Ley General de Educación.

45. Ver nota 31, en este mismo texto

preguntas más abstractas les son difíciles de responder; en tanto son reformuladas y simplificadas, pueden hacerlo. En mi opinión, es una adecuada modalidad de trabajo de la profesora, porque promueve un mayor desarrollo de la capacidad de abstracción de los estudiantes de este curso.

Continúa la clase con lo referido a estructura interna y externa de la obra teatral, los subgéneros y otros conceptos que van siguiendo con alguna atención. Pero no todos van copiando el contenido desplegado en la pizarra.

- iii. En la medida en que el tema se va complejizando, pienso si habrán asistido a una obra dramática completa, situación que les permitiría conectar ese aprendizaje previo con lo que se está abordando en clases. Los estudiantes hacen referencia a un espacio del colegio donde hay telón –Salón de Actos– donde han ocurrido representaciones de obras dramáticas. Observo que el tema les va haciendo sentido en tanto recuerdan ese espacio y sus características.

Las respuestas a las preguntas relativas a la estructura de la obra dramática fueron bien resueltas, en tanto la profesora acompañaba el razonamiento y las respuestas hasta llegar a la más acertada. Les resultó difícil, sí, comprender el concepto de monólogo, inclusive porque hicieron bromas con esa palabra. Sin embargo, sentí falta del uso de ejemplos concretos en esta y otras situaciones, como haber leído textos breves de obras dramáticas.

Cada cierto tiempo, a lo largo de toda la clase, se apela al orden en la sala, se invita a disminuir el volumen de las conversaciones, animándolos a tomar notas, porque la clase sigue profundizando en el tema y la pizarra continúa llenándose de definiciones importantes. Por momentos, los ánimos se apaciguaron, pero luego retomaban la dinámica de los subgrupos de la clase.

La profesora domina el tema a la perfección. Los estudiantes también perciben esa situación; se facilita de esa forma su camino para llegar a responder las preguntas complejas colocadas en la pizarra. Los estudiantes aprecian esa preparación; ella no rechazó ninguna de sus respuestas –muchas de ellas incorrectas– sino que avanzó hacia la que mejor interpretara sus preguntas. Una estrategia pedagógica adecuada, especialmente para el escenario que presenta este curso.

Conversamos en el taller colectivo, que el comportamiento de los estudiantes en la sala de clases –en esta y en otras– tiene que ver con una especie de “gallito” que consciente o inconscientemente éstos le plantean a los docentes. Entonces, mantener la calma, no perder ni el control ni el ritmo de la clase y el tono de voz, tiene un tremendo valor en términos del tipo de clima que se logra con el curso, a pesar de la actividad permanente de los subgrupos. Las llamadas de atención –observo– fueron atinadas y respetuosas a pesar que se reiteraron en varias ocasiones.

- iv. Como todo curso, este está compuesto por diversos subgrupos. En general, la profesora interactúa con los estudiantes que están frente a ella y a su derecha, a quienes les cuesta bastante concentrarse en la clase. Las filas de su izquierda están con menos asistentes; la que yo me encuentro cuenta, finalmente, sólo con dos alumnos. Hay una estudiante que siempre levanta su mano para responder, aunque la percibo aislada de los grupos. Una estudiante –de la fila que usé para mi observación– no se interesó en el desarrollo de la clase y estuvo muy sola. También, hay dos o tres alumnas de la fila del medio, que se sientan atrás, que participan poco en la dinámica de la clase. Es un desafío permanente para la profesora.

El planteamiento de conceptos de cierta abstracción –como los de la clase que se comenta– amerita un viaje de ida y vuelta entre el concepto y la conexión del mismo con la experiencia de los estudiantes que pasa por la preparación de la profesora, así como por la forma de

plantear las preguntas hasta llegar al punto preciso: observo que fue un aporte notable en esta clase para abordar esa abstracción.

- v. Observé —como lo he reiterado en relatos anteriores— una permanente procesión a dejar y/o tirar papeles en el basurero. Es evidente que el cuaderno tiene un rol distinto al que tenía con anterioridad en las rutinas escolares; por ejemplo, las revisiones eran imperdibles y se las calificaba, había que prepararse. Me pregunto si tal vez, se desvaloriza la palabra escrita cuando no se usa habitualmente el cuaderno. Es un tema de permanente conversación y discusión en el taller colectivo, por el buen uso que se le puede asignar a los cuadernos.
- vi. La profesora reportó en el taller colectivo semanal que ese curso posee especiales habilidades para el dibujo. Que en las clases siguientes les pidió que dibujaran el salón de actos del colegio —citado y recordado por los propios estudiantes— situación que le facilitó abrir una conversación más amplia que actualizó los recuerdos del curso y les permitió profundizar en la cuestión del género dramático. Excelente estrategia.

Analizada esta clase en el taller semanal, la sugerencia fue mantener la secuencia de la clase, recorrer la sala más veces de lo habitual; y conversar más en privado con los "subgrupos ausentes o distantes de la clase". Sólo el desarrollo de la práctica docente, concluimos, logrará equilibrar los distintos roles del profesor en una clase de esta naturaleza. Así también lo asume y percibe la profesora. La cuestión de la resonancia interna de los conceptos planteados en esta clase⁴⁶ fue, también, una estrategia pedagógica pertinente para el desarrollo concreto de la clase.

46. La idea de la resonancia interna la trabajamos siempre en el taller. Ha sido planteada por Josette Jolibert, destacada académica francesa que ha investigado y escrito mucho acerca de cómo formar niños lectores y escritores competentes, tema que apasiona a los docentes en general y en particular a quienes trabajan con niños y niñas que inician su etapa escolar. Propone esa técnica en el libro para "Formar niños lectores y productores de poemas". Incluso practicamos la resonancia en el taller, usando la palabra "fuego" y resultó ser un camino generador de resonancias, valorado y, de seguro utilizado en sus clases, por el grupo participante.

- vii. Entra una inspectora a tomar la asistencia. Se interrumpe la clase, sube el volumen del ruido del grupo, le es difícil a la profesora retomar el hilo, siendo ya las 10:55 am, faltando pocos minutos para el fin de la clase. Es el momento en que la alumna sentada delante de mí se va a su casa, se siente mal. Luego salen dos niños fuera de la sala llamados por otro inspector. Todos estos movimientos distraen a los grupos y subgrupos del curso en cuestión.
- viii. La profesora hace un último esfuerzo por retomar el hilo, lo logra y plantea los subgéneros del género dramático. En el momento de abordar la tragedia, algunos estudiantes recuerdan a Aquiles; esa conexión los anima bastante. La historia de Aquiles⁴⁷ no se olvida fácilmente.

Llega el término de la clase. Uno de los chicos de la primera fila, le raya el cuaderno a su vecina de fila que había copiado todo con esmero. Es la hora del recreo.

El texto siguiente, sobre "la motivación"⁴⁸, de *Carol Ann Tomlinson*, se abordó en el taller de análisis semanal. El reporte reiterativo de los grupos en práctica docente era "la escasa motivación de los estudiantes". Profundizábamos, entonces, en que la motivación no hace parte del ADN de cada cual, sino que es responsabilidad de quienes conducimos los procesos de aprendizaje.

47. En la mitología griega, Aquiles fue un héroe de la Guerra de Troya y uno de los principales protagonistas y más grandes guerreros de la *Ilíada* de Homero. Aquiles suele ser calificado como «el de los pies ligeros», ya que se lo consideraba el más veloz de los hombres. Como la leyenda le atribuyó invulnerabilidad en su talón, murió en una batalla al ser alcanzado por una flecha envenenada en su talón

48. Carol Ann Tomlinson, "El Aula Diversificada, Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes", Octaedro, Barcelona España, marzo, 2001.

"El aprendizaje es un proceso activo. Se aprende a través de las intervenciones y experimentaciones en el mundo real. Se aprende haciendo. Se aprende a andar en bicicleta, andando en bicicleta y no siguiendo las instrucciones de un manual escrito para tal efecto.

"El aprendizaje está condicionado por ambientes sociales en los que están vigentes relaciones cálidas y afectuosas entre aprendiz y maestro puesto que es exactamente en ese punto donde se ubica la motivación intrínseca del aprendizaje. Por lo general, se cree firmemente en una motivación extrínseca al aprendizaje. "Aquí falta motivación", "esto no me resulta, porque nadie está motivado" son comentarios de los docentes referidos, más bien a la ausencia de motivación intrínseca más que a causas externas diversas y lejanas de la situación de aprendizaje propiamente tal. La literatura y la investigación disponibles sobre el tema de la motivación ponen en jaque la clásica idea de la motivación como **inherente a la persona**, como **una especie de gen** que cada cual trae consigo para el momento de aprender.

"El cerebro busca patrones de significado y se resiste a la falta de sentido". La mente humana está intentando siempre relacionar lo nuevo con algo que ya conoce. Por ahí hay un dato interesante respecto de qué motiva más o que no motiva a quien aprende, o bien, qué experiencias de aprendizaje debiera ofrecer quien enseña.

"... Ahora sabemos que los individuos aprenden mejor cuando se hallan en un contexto que les proporciona desafíos en dosis moderadas, o sea, si una tarea es muy difícil para un aprendiz, se sentirá amenazado de modo tal que "no mostrará tenacidad en la resolución de un problema". El extremo opuesto, es decir, tareas extremadamente sencillas, no estimularán su interés por aprender. **En consecuencia, es tarea de las experiencias de aprendizaje que se ofrecen en la sala de clases el ser motivantes, el provocar la motivación de aprender**".

RELATO N°12: DOCENCIA Y TUTORÍA

- i. Entramos a una tutoría en un instituto profesional que se extenderá entre las 15 y las 18 horas. La universidad aceptó esta práctica –algo distinta, porque no se desarrolló en colegio– como una forma de enriquecer los aportes al taller colectivo semanal como efectivamente sucedió: la docencia y la tutoría disponen de puntos en común, así como de ejes de trabajo diferentes. La profesora realizó su tarea docente cumpliendo el rol de tutoría respecto de personas o grupos pequeños de personas que recurren al centro de aprendizaje respectivo que ameritan apoyos en su formación respecto del área de lenguaje: técnicas de estudio; técnicas de trabajo para elaborar resúmenes; redacción en general, expresión oral.

El rol de tutoría implica acompañamiento en el proceso de formación de los estudiantes, siendo por definición, una tarea personalizada. Es una actividad demandante y ardua. La relación directa con los tutorados hace que el seguimiento del proceso de aprendizaje sea una tarea prioritaria. Asimismo, ese mismo tipo de función genera una relación más cercana entre tutora y tutorado(a). El día de la observación concurrí preparada para observar tutorías específicas que ya tenían su horario y temario asignados: la inscripción se hace con anticipación a fin de que la tutoría sea convenientemente planificada.

- ii. Concurren dos estudiantes de gastronomía que necesitaban preparar mejor una prueba sobre marketing. Su dificultad dice relación con la distinción, en el material de la prueba, entre ideas centrales e ideas secundarias. Son atendidas durante 45 minutos; la profesora trabaja con ellas un material preparado para tal efecto. Se revisaron técnicas de estudio: resumen, mapa conceptual, entre otros conceptos. Tomaron algunas notas, recibieron recomendaciones relativas a dosificar el tiempo de estudio, estudiar en grupos, destacar las ideas principales; iniciaron la lectura de un texto de marketing sobre el que versaría la prueba y la tutora puso a disposición de ellas numerosos ejemplos para apoyar su

mejor comprensión. El tiempo fue escaso. Se les enviará material por mail para que sigan profundizando y se comenta que 45 minutos no son suficientes para abordar un tema de esta naturaleza.

Luego participa de la tutoría una estudiante de enfermería –15:40 a 17:00– que prepara la presentación final de su tesis a fin de obtener el título; se trabaja con ella el ensayo de la presentación oral de la tesis y se la apoya en la corrección de dos archivos de power point que apoyarán esa exposición cuando sea el momento oportuno. La profesora preparó adecuadamente este apoyo. Su tesis gira en torno a dos enfermedades y su tratamiento: pancreatitis y neumonía. En esta tutoría se trabaja el power sobre neumonía, pero no hay tiempo para ensayar la exposición oral, cuestión que se concuerda abordar en la próxima sesión. Observo que la estudiante está bien preparada y que tendrá que superar su miedo a hablar en público sobre una temática que ella claramente domina. La tutora le asigna tareas y concuerdan un horario para la semana siguiente de más larga duración, puesto que se planifica simular la presentación de la tesis a fin de medir el tiempo y ajustar los errores en la expresión oral.

Enseguida –son las 17:10– corresponde la tutoría a un estudiante de técnico en trabajo social que no lee comprensivamente y aun escribe “en carro”⁴⁹. Su situación de desarrollo de habilidades es complicada: el no logro en lectura y escritura me hacen pensar en cómo llegó hasta aquí. Se le apoya en ambas líneas de trabajo.

Convinimos con la profesora que el estudiante amerita una atención especializada en lo referido a lectura y escritura. Por ahora, ella ha asumido la tarea de apoyarlo en esas dificultades, pero le resulta difícil predecir cuánto podrá avanzar. Para esta oportunidad, la profesora ha traído un texto sobre trabajo social, breve, pero no fácil de leer y comprender particularmente para quien no lee comprensivamente. El

49. Esta anomalía ocurre cuando una persona no separa las palabras entre sí.

texto incorpora preguntas de comprensión y de vocabulario. Lo leen alternadamente profesora y estudiante. Confirmando que el tutorado no entiende lo que él lee, pero tampoco lo que otros leen. Le pregunto por su comprensión del texto y me confirma que le fue difícil seguir su contenido. Creo que se quedó con algunas palabras del texto que le permitirán contestar algunas preguntas que se le realizan directamente después de la lectura, así como los ejercicios propuestos por la guía preparada para esta sesión. Es más, no quiere que se lea de nuevo y pasa a desarrollar los ejercicios de comprensión propuestos. Lleva consigo un bolsón con la bibliografía que tiene que leer para sus pruebas; nos comenta que son muy difíciles de entender para él, especialmente las referidas a antropología. Los documentos corresponden a la clásica bibliografía de páginas de libros que se entregan en educación superior. Observo que tiene interés en superar sus dificultades y asiste a las sesiones de tutoría con puntualidad. Escucha con atención las recomendaciones y consignas para desarrollar el trabajo, pero sus severas dificultades en el ámbito de la comprensión lectora, limitan su avance. Pienso en cómo podrá permanecer y/o aprobar sus cursos considerando las dificultades que se han señalado en los párrafos anteriores y que el mismo estudiante explicita.

- iii. En las tres tutorías se observa interés y adhesión de parte de los tutorados, así como la preparación y entrega de un adecuado material de apoyo de parte de la profesora tutora, adaptado a cada una de las situaciones diversas descritas. La relación profesora/ estudiantes, tutora/tutorados, es fluida, afectuosa y respetuosa de la demanda de cada cual. Esto exige que frente a cada tutoría, la profesora se plantee situadamente. Es una condición de la tutoría que ella cumple a cabalidad.

La preparación de los materiales –según las demandas de cada tutorado– es una manifestación de lo afirmado en el párrafo anterior. La profesora asumió esta tarea con decisión y entereza: se trata de un trabajo muy distinto al que se desarrolla en los colegios. Las especializaciones

de los estudiantes que recurren a la tutoría le demandan estudiar, en profundidad, cada una de ellas. Observo que así lo ha hecho.

En el taller colectivo, se aborda la situación del estudiante que no lee comprensivamente y que escribe en carro: hay unanimidad en recomendar la atención especializada de una psicopedagoga o de una educadora diferencial; difícilmente podrá leer comprensivamente textos complejos, sin haber antes resuelto la lectura comprensiva de textos de mayor simplicidad. Se hace indispensable, además, reconstruir su trayectoria escolar, saber si la escritura en carro fue abordada en algún momento de su escolaridad, así como sus dificultades en lectura comprensiva y plantearse a la pregunta: ¿Cómo pudo llegar a cuarto medio?

A propósito del “estudiante no lector”, abordamos un texto del Premio Nacional de Educación, 1997, profesor Gabriel Castillo, referido a la imprescindible tarea de la escuela básica de enseñar a leer el mundo, a través de la habilidad lectora⁵⁰. Dice así:

“... “En cada objetivo de aprendizaje, lo que todos los alumnos aprenden han de ser saberes fundamentales”. Los alumnos no se empeñarán en hacerse dueños de una multitud de informaciones, sino que, en cada saber, han de empeñarse en discernir lo que es fundamental. Es sabido que el aprender el lenguaje es una necesidad clave para el trabajo en la escuela. Centrarse en el dominio del diálogo oral y del diálogo escrito y en la comprensión del sentido que tiene la palabra en el entendimiento del vivir humano ha de ser la gran tarea en el encuentro con el lenguaje”.

“ Hay escuelas de enseñanza media que emplean gran parte de su tiempo en enseñar a leer a los recién ingresados que vienen repletos de información sobre el lenguaje, pero que no entienden lo que leen. El encuentro con el lenguaje ha de ocupar un lugar de primacía, no sólo porque él reconoce al ser humano como el ser de la palabra, sino que también porque en todos los saberes que se aprenden, estará directamente ligado al dominio de la palabra”.

50. Castillo, G. La Escuela de Anticipación: una escuela universalista e inclusiva”, Ediciones CPEIP, 2007.

“...Hay alumnos diagnosticados como alumnos con dificultades para entender las ciencias o las matemáticas y cuyo real problema no está ni en las ciencias ni en las matemáticas, sino en su no comprensión de las palabras con que esos saberes les son presentados. En verdad, en el sistema escolar todos los maestros necesitarían ser cultivadores de la palabra. Ganarían los niños; pero los primeros ganadores serían los propios maestros”.

*“ Un buen desarrollo del lenguaje en sus cuatro dimensiones (**leer, escribir, escuchar y hablar**) determina el acceso a todas las áreas del saber, por lo que se considera la primera herramienta que da una verdadera igualdad de oportunidades a todas las personas. Por eso, el desarrollo del lenguaje es la primera tarea de la escuela”.*

RELATO N° 13: LA PROPAGANDA DE LA TV

- i. Estamos en una clase de tercer año medio: son las 11.10 am. El tema es de los medios de comunicación y sus diferentes manifestaciones. Particularmente, en esta clase se profundizó en el mensaje de distintos audiovisuales de propaganda que se exhiben por la televisión. La profesora se ubica sentada en un banco delante del curso a fin de manejar, adecuadamente, el power con que apoyará su clase.

Les anuncia que analizarán, en conjunto, algunos audiovisuales a fin de preparar un trabajo sobre el tema. Los tres primeros audiovisuales se refieren al SIDA. El primero muestra una serie de enfermedades visibles para los otros, en circunstancias que el SIDA no lo es. El segundo está realizado en el año 2011 y, en resumen, sostiene que es mejor "morirse de viejo que de SIDA". Fue muy comentado y criticado en el momento de su emisión en el país. El tercer video señala la necesidad de usar preservativo y está elaborado el año 2007.

La profesora les propone analizar los valores y antivalores de la propaganda contenida en cada audiovisual, no son neutros, reflejan la posición ideológica de quienes los elaboraron.

- ii. El cuarto video muestra a un grupo de mujeres fuera de control, porque entran a un gran clóset con zapatos para elegir y a un grupo de hombres, que encuentran un refrigerador lleno de cerveza y también, se muestran fuera de control. Ellas se tranquilizan al escuchar los alaridos de los hombres. Es breve y preciso.

La pregunta es: ¿qué imagen muestran los medios de comunicación sobre los roles femeninos y masculinos? Hay muchos comentarios y diálogos al interior del curso y concluyen que el video muestra estereotipos que, en gran medida, marcan las relaciones habituales entre hombres y mujeres.

El siguiente video es sobre un detergente que "soluciona" el problema de las mujeres: limpia bien e impide que se despeinen. El curso lo comenta y opina: los productos de limpieza se asocian con las mujeres. La profesora los interpela: ¿Influyen los medios en nuestras conductas? Hay respuestas y una discusión generalizada. Se comenta que la publicidad es engañosa, por ejemplo, cuando afirma que somos libres, que tenemos alas, porque eso no tiene ningún asidero con la realidad. Se insiste en señalar que los medios de comunicación promueven valores y estereotipos muchos de los cuales están presentes en nuestras propias creencias.

Luego, se presenta un video sobre la marihuana que sostiene que hace daño y que, en síntesis, el que deja de usarla, recupera su inteligencia. Los estudiantes sostienen que este video está hecho para personas con menos educación, porque la opinión pública está informada que el daño de la marihuana no es tal. Todos opinan. La profesora les plantea, entonces, que es un video que tiene influencia ¿sobre un segmento de la población? La discusión se anima y generaliza.

El siguiente es sobre una cerveza que convoca, que promueve la amistad. Nuevamente deben responder a la influencia de la propaganda en las conductas. Varios estudiantes opinan y responden. Es el momento de observar el último video. Se trata de una propaganda de desodorante para hombres que enfatiza el poder que les otorga, si lo usan. Son tres capítulos breves y distintos, con imágenes que impactan, los aplauden cuando terminan. Señalan que es chistoso, que el humor lo usan para enganchar y convencer al que ve la propaganda. Buen punto argumentativo.

La clase ha sido muy bien conducida por la profesora, con seguridad, con ritmo, secuencia y dominio del curso. El material ha sido bien seleccionado de modo que crea condiciones para profundizar en la influencia de los medios de comunicación, así como avanzar en reconocer su tesis,

argumento, recursos y falacias, temas en los que se seguirá avanzando en las próximas clases.

- iii. Se hace una breve revisión de los videos anteriores, a fin de reconocer la tesis, el argumento, los recursos y las falacias en un medio de comunicación de masas. Tendrán que escogerlo, en grupos de a tres estudiantes, en lo posible, antes de la próxima clase y se sugiere usar la internet de los celulares para tener los videos seleccionados a mano. Observo que la clase los ha motivado, ha mantenido el ritmo, permitió un paso rápido del tiempo. Creo que resultará un buen trabajo y un mejor aprendizaje.

RELATO N° 14: NADIE ESTÁ OBLIGADO A ESTAR EN CLASES

- i. Estamos en una clase que corresponde al tercer nivel de educación básica, plan de educación de adultos: es decir, 7° y 8°, son las 9:30 am.

La profesora hace su práctica en un espacio educativo que podríamos denominar como “escuela de reingreso” o de “segunda oportunidad”⁵¹ para niños, niñas y jóvenes que han sido abandonados por la escuela hace ya un tiempo. En este caso, participa el grupo que retoma séptimo y octavo: se trata de 5 hombres y 7 mujeres, cantidad que varía en tanto algunos se incorporan más tarde y otros se retiran de la sala. Se trata de un grupo de estudiantes que será demandante, en tanto su brecha personal, afectiva y académica es mayor.

En este día también se realiza el acto de recepción para un grupo más grande de distintos niveles en el que se les explica el modus operandi de la escuela: reglas, uso de espacio, horarios, se presentan los profesores a través de un power y de una breve presentación personal oral y luego, cada grupo se va con su profesor.

“Nadie está obligado a estar en clases” es la regla. Quedan en libertad de tomar la decisión de no estar en clases. Es un acuerdo necesario, porque han perdido la habilidad de estar sentados escuchando o en un mismo lugar o compartiendo con otros el mismo espacio. En la medida que avance el proceso durante el año escolar, irán desarrollando competencias distintas. Es la apuesta del grupo responsable de este espacio educativo.⁵²

51. Para mayor información consultar los textos referidos a “Saberes Pedagógicos aprendidos desde los proyectos de reinserción educativa” publicado en la primera parte de este mismo libro.

52. En este libro, particularmente en el artículo “La Vivencia del proceso del fracaso escolar”, en el momento de describir el trabajo educativo con niños y niñas en circuito callejero, se destaca que no se les pedía, en ningún momento, que dejaran ese circuito. La apuesta era avanzar hacia el diseño de recorridos distintos que ubicaran en la calle a la par con otros espacios ofrecidos por el Programa. La libertad de estar o no estar en clases que se describe, es por tanto muy acertada.

El grupo de la profesora ha asistido ya a clases y están abordando la poesía y los poetas. En la clase anterior, fue la ocasión para profundizar en Nicanor Parra⁵³ y en esta será la vida y obra de Stella Díaz Varín⁵⁴. Por problemas con la impresora no fue posible imprimir una guía preparada sobre esta poetisa; la profesora decide, entonces, poner el contenido de su clase escrito en la pizarra. Son 10 líneas que demoran bastante en copiar los estudiantes. Muestran un relativo interés, pero son incentivados por la profesora y su ayudante para que finalicen la copia (el ayudante es un tutor del curso). Es la forma de organizar este espacio educativo a fin de que, personalmente, cada cual reciba el apoyo y la contención necesaria para permanecer en este espacio pedagógico especializado y, de ese modo, continuar con su trayectoria educativa interrumpida.

Tanto al comenzar el trabajo del día, como en el inicio y desarrollo de la clase, la profesora trasunta respeto y empatía. Igualmente, lo observo en el tutor del curso. Los niños, niñas y jóvenes del grupo se organizan en "mesas" que representan, de seguro, grupos del barrio u otra variable. Se les ve interesados en la tarea y piden, con vehemencia, material para trabajar en la sala de clases, como si estuvieran en la escuela: lápices de dos colores, gomas, cuadernos. Varios estudiantes recuerdan y opinan sobre la clase anterior referida a Parra. Observo que las reglas de convivencia en la escuela son pocas, pero precisas. En la sala, observo que también es importante cumplirlas.

53. Nicanor Segundo Parra Sandoval (1914) es un poeta, matemático y físico chileno cuya obra ha tenido una profunda influencia en la literatura hispanoamericana. Considerado el creador de la anti poesía, es para muchos críticos es uno de los mejores poetas de Occidente. Recibió el Premio Nacional de Literatura en el año 1969 y el Premio Miguel de Cervantes en el año 2011, entre otras distinciones.

54. Stella Díaz Varín (1926-2006), fue una poetisa chilena de la Generación del 50. Su estilo profundo y filosófico, así como su personalidad polémica, marcaron un antes y un después en la poesía chilena. Stella Díaz nace en el seno de una familia de clase media; su padre fue un relojero anarquista que inculcó a la escritora su ideal político. Publica desde pequeña artículos y poemas en los diarios de La Serena. En 1946 lee un poema frente al presidente González Videla quien le facilita el inicio de sus estudios en Santiago. Así es como inicia sus estudios de medicina los que no finaliza. González Videla, que en 1946 había ganado las elecciones con el apoyo del Partido Comunista, dos años más tarde promulga la Ley de Defensa de la Democracia, que lo prohíbe, y sus miembros, entre ellos Stella, son perseguidos y deportados.

Hoy se aborda, como ya se señaló, la producción de Stella Díaz. El grupo se motiva con esta idea. El hecho de mencionar hitos de la biografía de Stella hace que los estudiantes pregunten sus dudas. Que haya usado tatuaje les interesa. Que haya sido alcohólica, los deja con cara de interrogación. Luego, se alude al hecho que es una de las pocas mujeres que participó en la Sociedad de Escritores de Chile, SECH, pero este argumento no provoca mucha resonancia en los estudiantes.

Luego, relata la ocasión en que Stella le dio un puñete a Lafourcade⁵⁵, así como su permanente protesta contra la dictadura expresada a través de carteles que colocaba en su departamento de la Villa Olímpica. También relata un atentado frustrado del que fue objeto. La búsqueda y la indagación aparecen, la incentiva la profesora con la información que va entregando sobre la poetisa que alude a hechos de la vida cotidiana de todos. En mi opinión, todos terminan con una idea clara sobre Stella Díaz.

Su convivencia es un punto esencial: varios de los estudiantes tienen un alto grado de inquietud y –como se señaló– casi no soportan estar sentados por muchos minutos. Por tanto, la profesora solo escribe 10 líneas en la pizarra sobre Stella Díaz y apoya cómo copian la información desde la pizarra, respondiendo permanentemente, sus dudas y comentarios.

Reitero este inicio de clases distinto a muchos otros en que he participado: todos quieren tener un cuaderno, lápices de dos colores, gomas, situación solucionada por el tutor que se preocupa de traer el material para el curso⁵⁶. Se desarrolla la clase sin mayores episodios que destacar, salvo el retiro desde la sala de un estudiante que, a juicio

55. Enrique Lafourcade Valdenegro (1927) es un escritor, crítico y periodista chileno, miembro de la *generación literaria de 1950*.

56. La cuestión de los materiales para trabajar refleja la representación que cada cual recuerda de la escuela. Fue un tema abordado, con frecuencia, por el taller colectivo.

de la inspectora, estaba "volado". Nadie se preocupa mayormente de su salida y finalmente, todos copian –explicación mediante– lo anotado en la pizarra. Solicitan que la profesora les firme el cuaderno y les coloque una nota para certificar que la tarea está cumplida. Es una finalización "escolarizada", pero que asegura a los estudiantes. Así lo procesa este espacio educativo y la profesora y el tutor, presentes, la aplican.

- ii. La conversación sobre la "representación" de la escuela fue muy interesante en el taller colectivo semanal. Se definió la situación como: "es la escuela que cada cual tiene en su cuerpo y en su memoria". Notable definición colectiva de la situación.

Puse a disposición del grupo de práctica el episodio siguiente vivido por mí en mi rol de profesora de castellano en una industria del sector sur de la capital: "Estábamos recién egresando de la universidad. Era el gobierno de Salvador Allende, años 1971 y 1972. La oportunidad de hacer clases en cursos en que participaban trabajadores no podía ser mejor. Nos constituimos como grupo de docentes, con un profesor coordinador que permanecía todo el día en esa industria. Decidimos que los bancos de la clase se distribuirían en círculo; así los profesores se ubicarían en el mismo círculo que sus estudiantes. Empezaron las clases, se hacían en el mismo local de la industria: había muy buena asistencia. Al poco andar - tal vez unas dos semanas después del inicio - los estudiantes nos pidieron una reunión antes de empezar las clases. "Queremos que los bancos se distribuyan en filas"; "también queremos pizarra y dictados"; "queremos que los profesores se ubiquen en su lugar, en su escritorio frente a nosotros", fueron algunas de sus peticiones. Allí entendimos que esa era la escuela recordada por ellos. Que la fórmula –más democrática, según nosotros, los docentes– no los satisfacía y que con el tiempo, tal vez, podríamos llegar a una sala distinta. Era de forma, no de fondo la petición. Obviamente adaptamos el espacio y las clases continuaron desarrollándose sin dificultades. Es más: un grupo de estudiantes se hizo responsable de diseñar un

material de lenguaje –una joya pedagógica– que fue usado por toda la escuela⁵⁷.

- iii. Al término de la clase, conversamos con la profesora sobre su experiencia en este innovador espacio educativo. Manifestó sus altas expectativas respecto de su práctica docente: varios de sus ideales sobre educación construidos durante estos años de estudios se asemejan a los que esta escuela promueve; y es más, ha constatado que funcionan apropiadamente. Cuestiones tales como el manejo de la convivencia dentro de un espacio educativo más bien alternativo, el rol de los profesores, la organización de la escuela, las características de sus estudiantes, el trato entre las personas, las relaciones interpersonales, entre muchas otras cosas, responden genuinamente a la forma de funcionar en este espacio innovador. Ha decidido estar atenta a todos los episodios que ocurran en este lugar y siente que esta práctica la prepara para enseñar a hacer clases en cualquier otro espacio educativo.

En las reuniones previas a las clases, la profesora tuvo espacio y tiempo para avanzar en incorporar en sus estrategias pedagógicas, “el modo de hacer clases” en esta escuela que es disímil a la tradicional. También tuvo la oportunidad, antes que se iniciaran las clases de apoyar el trabajo administrativo, como la conformación de los cursos, la inscripción de estudiantes y el ordenamiento de listas y cursos. Luego, al incorporarse el resto de los docentes, planificaron, conjuntamente, el trabajo de las primeras semanas. La relación al interior del equipo docente, me indica, fue óptima, de mucha disposición para incorporar las propuestas de todos.

En el taller de análisis de práctica semanal se profundizó en una unidad sobre el agua elaborada por los docentes de las “escuelas

57. Este último episodio, en su totalidad, está narrado en Richards, Cecilia, “Las semillas quedaron sembradas ¿cuándo brotarán?”, Revista Docencia N°34, del Colegio de Profesores, 2006, disponible en pdf en www.revistadocencia.cl.

de aceleración”⁵⁸ de Santa Catarina, Brasil. Las escuelas de aceleración pretendían abordar la sobre edad de los estudiantes, así como su escasez de aprendizajes que los ubicaba en la categoría de “analfabetos”. Su cercanía con la experiencia de la escuela de reingreso descrita en el relato nos permitió encontrar distintos caminos para trabajar ese tema con algunas características singulares.

EL AGUA ES VIDA

*Un grupo de profesores de las escuelas de aceleración de Santa Catarina, Brasil, elaboró una experiencia de aprendizaje con el tema de la preservación del agua para la existencia de la vida. Para que los alumnos perciban la vinculación de esta temática con su vida y encuentren un **motivo** para su aprendizaje, se les propuso una provocación inicial planteándoles el problema siguiente: **¿es posible vivir bebiendo gasolina?**⁵⁹: habiendo muchos tipos de líquidos a los cuales accedemos, no todos son apropiados para el consumo de los seres vivos.*

A partir de los puntos propuestos por los alumnos en sus respuestas, se planificó una exposición oral de parte de los profesores intercalando informaciones de carácter genérico sobre el mismo tema, acompañada de la música Planeta Agua de Guilherme Arantes.

La exposición oral incorporó los puntos propuestos por los alumnos más informaciones científicas relacionadas con el tema a fin de abrir nuevos campos para la creación de sentidos respecto de esta problemática, complementada por la ejecución y acompañamiento de una música adecuada.

La secuencia de esta experiencia, incorporó cuestiones interdisciplinarias como por ejemplo: el ciclo del agua en la naturaleza; el tratamiento del agua; diferentes manifestaciones de la vida en el planeta, en el tiempo y en el

-
58. Se preocuparon, esencialmente, de los estudiantes con sobre edad y que están matriculados. Se les proponía un programa de nivelación especial que les permitía un avance escolar significativo: acelerar uno, dos y hasta tres cursos en un solo año. Se realizaron evaluaciones externas por parte de los organismos oficiales encargados de las mismas; los resultados de estos alumnos fueron similares a los de los del sistema regular. Se logró corregir el flujo sin perjudicar la calidad. No se logró erradicar, en definitiva, la sobre edad, porque habría sido necesario darle continuidad a la iniciativa.
59. El destacado es para su mejor presentación en esta oportunidad.

espacio; destino de los agrotóxicos aplicados en las cosechas; enfermedades transmitidas por aguas contaminadas; participación del agua en la composición de los organismos vivos; relaciones de magnitud; magnitudes numéricas; hidrografía; aspectos políticos y sociales de la sequía en el nordeste de Brasil; proporción y necesidad de agua en el organismo humano; necesidad de preservar las vertientes de agua, entre otras.

En torno a ellas, se organizaron los estudiantes en grupos a fin de elegir actividades que les resultaran posibles de resolver: leer de textos seleccionados por los profesores de las diferentes disciplinas, complementados con textos escogidos por los propios alumnos; investigar en terreno en lugares relacionados con la temática, como áreas cultivables, crianza de animales, diversidad biológica del jardín o del huerto; desarrollo de experiencias prácticas de uso del agua que permitan percibir y determinar grados de pureza de la misma, cálculo de volumen y capacidad, relaciones de magnitud, razón y proporción; construir maquetas; leer obras de arte que aborden la sequía entre otras. En la experiencia participan diversos profesores que aseguran el abordaje multidisciplinario cuestión que podrá, cuando finalice la actividad, abrir caminos para otros problemas que pueden generar otras experiencias.

El último paso fue un debate público: la escuela presentó la producción de todos los grupos; es el momento de atribución de un sentido personal al objeto de estudio, de garantizar a los alumnos la oportunidad de apropiarse del objeto como concepto científico, universal: se trata de la elevación del objeto a lo abstracto, llegando a conceptos universales, válidos en cualquier parte del mundo.

Es necesario insistir en que los alumnos solos no llegan a esa generalización de la misma forma que lo hacen con la ayuda del profesor y de los profesores que aportan desde su disciplina quien tiene una profunda responsabilidad en la conducción de los alumnos en esa apropiación/ elaboración.

Demás está recalcar que esta propuesta del trabajo con el agua, desató también el interés de seguir su secuencia con otros ejes temáticos de parte de quienes realizaban su práctica profesional docente.

RELATO N° 15: LA LÍNEA DE TIEMPO EN LA VIDA COTIDIANA

- i. Estamos en una clase en un segundo año medio. Son las 9:30 am. Le pido al profesor que me presente especialmente para conocer mejor la reacción del curso. Algunos estudiantes, a propósito de la presentación, me preguntan quién soy. Se inicia la clase con dificultades en la concentración del curso en la tarea, pero el profesor los espera, les pide silencio y logra bajar un poco el volumen del ruido inicial. Vienen del primer recreo. Hay 14 hombres y 12 mujeres en la sala. En la fila que ocupo, hay 7 niñas juntas.

- ii. El tema de la clase es la narrativa abordada desde un texto proporcionado en el colegio. Desde allí, el profesor copia algunas definiciones y propone el desarrollo de la clase. Los autores citados en el texto mencionado no son muy conocidos ni preferidos por el profesor. Lo conversamos antes del inicio de clases. Mi impresión es que ese texto no responde a una planificación previa y que la tarea, solicitada por el colegio, es asumida por el profesor desde el dominio que posee respecto de narrativa.

Les pregunta a sus estudiantes: ¿qué saben de narrativa? Quienes responden señalan que asocian el concepto a cuentos ficticios, a personajes; agregan que hay textos literarios y no literarios.

Luego, el profesor pregunta por el concepto de tiempo cronológico. Es difícil la respuesta, no sólo porque la palabra puede ser poco conocida, sino que también porque es un momento de mucha inquietud en la sala de clases. Estoy sentada en la parte de atrás de la sala y escucho, al interior de los grupos, el uso de un lenguaje callejero.

El profesor aporta a la definición. La línea cronológica, dice, se puede graficar con una línea del tiempo. Y la dibuja en la pizarra; la representa gráficamente y agrega que el tiempo de la historia no necesariamente

coincide con el tiempo del relato. Para explicar de mejor forma la línea del tiempo, el profesor les pregunta por el carrito del fin de semana y en qué orden se lo contarían a un amigo: ¿de atrás para adelante? ¿o al revés? Se interesan opinan y aportan a la línea del tiempo.

Les consulta si el tiempo de los cuentos es lineal. Responden que no siempre. A veces son distintos; recuerdan "La Bella y la Bestia"⁶⁰. Esta mención abre el interés por las películas. Se ejemplifica con más películas conocidas por el curso: la "Máquina del Tiempo"⁶¹, "Regreso al Futuro"⁶², "Efecto Mariposa"⁶³.

El profesor incorpora las opiniones cuando aportan al desarrollo de la clase. Ignora el resto, no comentándolas. En cualquier caso, el curso percibe que no hay rechazo a las respuestas. Es un punto importante.

Insiste en preguntarles si salieron el sábado para completar una línea de tiempo que dibuja en la pizarra. Un estudiante relata que se levantó, que jugó a la pelota, que tomaron bebidas y que el día lo termina en una plaza cerca de su casa. Otros también relatan su día sábado, pasando por el ¿mol?, ¿moll?, ¿Mall? Son las "ideas del profe" dicen sus estudiantes, pero al escribir la palabra de tres formas logra que la mayoría se interese y opine, esté atento a la pizarra.

60. *La Bella y la Bestia* es un cuento de hadas tradicional francés.

61. *La máquina del tiempo* es una novela de ficción del escritor británico Herbert George Wells, publicada por primera vez en Londres, en 1895. Wells describe la máquina de modo superficial y a la ligera, con algunas pinceladas de color que dejan al lector con curiosidad por saber más del invento y su mecanismo. Fue la primera novela de uno de los considerados como padres de la ciencia ficción.

62. *Regreso al futuro* es una película de ciencia ficción y comedia rodada en 1989. Fue dirigida por Robert Zemeckis y producida por Steven Spielberg. Se transformó en una trilogía dado su éxito de taquilla.

63. El *Efecto mariposa* es un concepto de la teoría del caos. La idea es que, dadas unas condiciones iniciales de un determinado sistema dinámico caótico (más concretamente con dependencia sensitiva a las condiciones iniciales) cualquier pequeña discrepancia entre dos situaciones con una variación pequeña en los datos iniciales, acabará dando lugar a situaciones donde ambos sistemas evolucionan en ciertos aspectos de forma completamente diferente. *El efecto mariposa* es una película escrita y dirigida por Eric Bress y estrenada el año 2004.

Constato que las ejemplificaciones sobre la línea del tiempo a través de la vida cotidiana de los estudiantes es un acierto pedagógico. Se trata de conectarse siempre con la vida cotidiana, a fin de que los temas propuestos tengan más sentido y sean mejor comprendidos.

Luego, el profesor pregunta si alguien escribe cuentos. Una estudiante responde que ella lo hace. Le pregunta, entonces, ¿cómo ordena el relato? Y ella responde, de principio a fin, en una secuencia temporal. Es un aporte que va confirmando las definiciones que realiza el profesor. Recorre la sala para comprobar que están anotando las definiciones de la pizarra en los cuadernos. Según lo que observo, hay un porcentaje que sigue la clase y otro grupo 'está en otra'. El profesor, sin embargo, no pierde la conducción de la clase.

- iii. Se avanza hacia el concepto "progresión lineal de los acontecimientos", que complementa al anterior, referido al orden cronológico de las acciones. Se introducen las formas de anacronía, anota que hay analepsis –menciones hacia el pasado– y prolepsis –menciones hacia el futuro.

También se señala que esta linealidad tiene que ver con causa y efecto. Pide ejemplos sobre causa/efecto, pero le responde el silencio de los estudiantes. El profesor, con humor, les dice: "cuando les digo ¡cállense! ¿qué efecto tiene?" "Ninguno", dice el grupo. "Desgraciadamente", les responde. Varios siguen este diálogo y se ríen. Es un buen momento con humor en el desarrollo de la clase que permite profundizar en la comprensión de los conceptos que se están desarrollando.

El profesor plantea cuestiones más complejas: la disposición estilística de los acontecimientos. Hay menos atención. Cuando se aclara la palabra estilístico hay varios aportes: estilo, forma, gusto, dicen. En general se conversa bastante, se usan los teléfonos, se escucha música, se comen algunos dulces.

Para continuar les propone una actividad: relatar un acontecimiento importante de su vida donde exista alguna secuencia anacrónica con alusiones hacia el pasado o hacia el futuro. Les comenta que tiene "el timbre del poder" para ir aprobando y marcando los relatos en los cuadernos; les pide que una vez terminado el relato, le permitan revisarlo para timbrarlo. Su extensión debe ser, al menos, de 6 líneas y hay media hora para elaborarlo. Son las 10:20 A.M. Empiezan algunos a trabajar, otros le piden la opinión al profesor que además de darles sugerencias, va timbrando el cuaderno.

El curso se concentra con dificultad. Preguntan por anacronía, despejan dudas. Observo y escucho mucha conversación. El profesor recorre la sala. Es un trabajo individual; proporciona los apoyos que le solicitan. El alumno que está a mi lado izquierdo está bloqueado. No escribe nada. Escucho el diálogo porque ocurre cercano a mí. Minutos más tarde, el profesor se acerca a ayudarlo. Le sugiere recordar momentos gratos. Le responde que no tiene esos recuerdos. Le propone acudir a los recuerdos del fútbol: algo se entusiasma. Logra escribir tres líneas de texto, pero no presenta, finalmente, su trabajo.

Aumenta el ruido, escriben en medio de ese ruido, nunca hubo silencio en los 90 minutos de clase. Creo que es difícil escribir sin un mínimo de concentración. Termina la clase. El profesor se lleva algunos cuadernos para terminar de revisar el texto y luego timbrarlos. Leo con él, el texto de una estudiante que terminó su tarea. Es un texto sin puntos ni comas; me preocupa, es alumna de segundo medio. El profesor reporta que lo importante era que escribieran para practicar la anacronía y que la forma del texto no estaba en juego, que será trabajada en clases posteriores, que estos textos son la base para avanzar. Que así es la costumbre del colegio. No queda tiempo, la clase ha terminado.

- iv. Los estudiantes, observo, tienen una participación desigual: hay quienes están atentos a las explicaciones y al texto que se escribe en la pizarra. Otros sólo copian; algunos se dedican a terminar otro trabajo

—para “la feria del libro” del colegio— y otros, simplemente, no se conectan con la clase, escuchan su música o envían mensajes vía celular. Esta dinámica asegura que sólo un grupo vaya avanzando en los temas que se proponen en la sala de clases. Observé, sí, que el profesor no perdió la conducción de la clase y se acercó, en varias ocasiones, a los distintos grupos de estudiantes convocándolos a sumarse a la tarea. El ruido permanente fue aceptado hasta ciertos límites y logró que los estudiantes pudieran mantener algún grado de adhesión a la sala de clases. Pide silencio con calma; en ocasiones, se sienta en el escritorio esperando silencio.

Su mensaje de cercanía para quienes —por lo que observo— viven ciertos grados de soledad en el liceo y en su cotidianidad, es un aporte sugerente en el contexto de la práctica que se comenta. Tiene humor y lo usa en clases: concordamos que es una excelente herramienta para animar y dinamizar a los grupos.

- v. En el taller colectivo de análisis de las prácticas, profundizamos respecto de la “obligatoriedad” de trabajar autores no conocidos o que no eran de la predilección de los estudiantes en práctica. De hecho, los planes y programas vigentes incorporan una gran diversidad de autores. Concordamos que las convicciones personales nos mantienen vivos y vigentes; pero en el contexto del rol docente, surge sí una tensión entre aquéllas, las exigencias de la asignatura y las propias convicciones. Es una cuestión central de nuestra profesión. Lo sustancial es que se reconozcan esas tensiones, se trabajen y se enfrenten para avanzar en procesos de crecimiento pedagógicos necesarios e ineludibles.

Además, reflexionamos sobre el texto siguiente que sugiere un camino para la producción guiada del conocimiento y que presenta similitudes con el relato que acabamos de leer.

Dice así⁶⁴:

*"...Una situación –generada en la sala de clases –que genera producción de conocimientos– ocurre cuando se abre una conversación para **responder a lo que dicen los estudiantes –para que obtengan feedback– e incorporar en el propio discurso lo que los estudiantes dicen de manera de construir significados más generalizados**. Dicho de otro modo, las propias observaciones de los alumnos se incorporan en el proceso de enseñanza- aprendizaje. El profesor confirma lo que los estudiantes expresan o bien repite lo dicho por estos para que se incorpore la opinión en el contexto del aprendizaje en desarrollo. En ocasiones puede elaborar o reformular lo expresado por los estudiantes.*

Por ejemplo, el siguiente diálogo de un profesor con tres de sus estudiantes refleja esta situación. En su oportunidad fue leído por cuatro estudiantes participantes en el taller.

Profesor: *Entonces, anote esto que escribo en la pizarra: "las acciones están ordenadas de forma cronológica" (se da vuelta hacia la clase y percibe que están desatentos o no entendiendo bien la afirmación entonces decide preguntar): ¿Conocen la palabra cronológico?*

Alumno 1: *¿es el tiempo?*

Profesor: *puede ser. ¿Alguien tiene otra opinión?*

Alumno 2: *¿Un acontecimiento?*

Alumno 3: *algunas veces se habla de la línea del tiempo*

Profesor: *exactamente, por ejemplo, hagamos una línea de tiempo con lo que tú hiciste el sábado (la dibuja en la pizarra)*

Alumno 1: *no, no le voy a contar.*

Profesor: *si es para hacer el ejercicio, no tiene otro objetivo...*

Alumno 2: *yo le cuento, profesor. Me levanté y...*

Profesor: *(anotando en la línea del tiempo que está dibujada en la pizarra) bien, empezó el día levantándose y luego...*

Alumno 2: *fui a jugar fútbol*

Profesor: *anoto el fútbol, entonces ¿jugó hasta mediodía?*

64. Mercer, Neil: "La Construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos", Paidós, Temas de Educación, Buenos Aires, 1997.

Alumno 2: *sí. En la tarde, fui a la plaza del barrio...*

Alumno 3: *fuimos juntos.*

Profesor: *¿Son vecinos? ¿Y hasta qué hora estuvieron en la plaza? (silencio de ambos alumnos). Les pregunto la hora para completar la línea del tiempo. Y el resto del curso ¿va siguiendo la idea?*

Alumno 1: *serían dos líneas de tiempo distintas ¿verdad?*

Alumno 2: *en la plaza nos juntamos con unos amigos hasta que oscureció y de ahí, nos fuimos a un carrete.*

Alumno 3: *yo no fui, me junté con mi polola.*

Profesor: *entonces, tú tienes razón (se dirige al alumno 1). Habría que hacer una línea del tiempo para cada uno de ustedes, los que fueron juntos a la plaza ¿Qué piensa el curso? ¿Entienden qué significa que las acciones están ordenadas de forma cronológica?*

Incorporando la experiencia real de los estudiantes y el escueto relato de sus acciones, el profesor logra apoyar el desarrollo de un concepto que es complejo y que es un soporte para hacer la necesaria generalización sobre cronología, línea de tiempo y continuar la clase.

RELATO N° 16: ¡ENCUENTRA LA DIFERENCIA!

- i. Estamos en clases de un primer año medio. Son las 9:30 horas. La sala se ubica en una construcción lateral del liceo a la que se llega por un pasillo. Aparentemente, es más nueva que las del antiguo edificio. Es luminosa. Hay 11 hombres y 15 mujeres en la sala de clase. A diferencia de otros cursos observados, aquí las mujeres opinan más que los hombres. Habrá que preocuparse, en esta ocasión, del silencio de los hombres.

Lo conversamos en el taller colectivo de práctica y estas cuestiones, creemos, hacen parte de las rutinas no solo del colegio, sino que también de la experiencia escolar previa y de los hábitos escolares de cada colegio y de cada curso. Si se quiere abordar esta temática, será necesario profundizar en las trayectorias escolares respectivas.

La profesora saluda a sus estudiantes y les pide que se reubiquen en los puestos que les han asignado. De hecho, hay un diagrama al lado el pizarrón que indica esa distribución. Hay reclamos, pero finalmente se reubican. Se instala el data; se ha preparado para la clase un power con su tema.

La profesora me presenta como “invitada especial” y da comienzo a su clase. Observo que conoce los nombres de los estudiantes y así puede dirigirse a ellos de manera más cercana. Anota su objetivo: conocer los distintos modos o estilos narrativos que utiliza el narrador para presentar lo dicho por los personajes.

- ii. Se exhibe la primera diapositiva que se llama *¡Encuentra la diferencia!* Es un buen título para comenzar y concitar la atención de los estudiantes. Se trata de textos similares, pero no iguales. La profesora pregunta por las diferencias y los estudiantes las señalan con bastante interés: uno tiene diálogo y el otro no lo tiene; hay cuestiones formales distintas; en uno hablan los personajes, en el otro no, son sus aportes. La

profesora señala que se trata de dos estilos: directo e indirecto. Dicta la definición de los modos narrativos, pausadamente. Todos copian lo que la profesora dicta; y ella se pasea por las filas comprobando que efectivamente estén copiándolas. Aprovecha los aportes de los estudiantes para contestarlos con humor; lo logra muy bien. Observo que hay una complicidad con el curso que aporta, sin lugar a dudas, a un clima más grato para el desarrollo de la clase.

- iii. En mi opinión, el siguiente ejemplo del power es un muy buen texto en tanto es cercano a los estudiantes: *“Me miró fijamente y dijo: te amo desde el día en que te vi sentada en la plaza”*. Se interesan, responden, se activan.

Continúa el dictado con la definición del estilo indirecto. Observo algo de distracción; sin embargo, la profesora –conocedora de los nombres– personaliza el llamado de atención y lo hace con delicadeza. La escuchan. Vuelve el silencio y sigue el dictado con total participación. Luego aparece el inefable celular. La profesora le pide al estudiante que lo guarde en su bolsillo. Se acata la indicación.

- iv. La profesora propone una nueva actividad que es identificar el estilo narrativo en distintos textos: del libro *Pedro Páramo*⁶⁵ y del escritor Mario Benedetti⁶⁶, entre otros. Les da 15 minutos para leer los textos que están en las diapositivas del power. Es una forma de trabajar distinta a que si tuvieran el texto sobre el escritorio. En cierto sentido, capta más la atención el texto en la diapositiva por su tamaño, por su color.
- v. Es el momento de pasar lista. Se pregunta por los ausentes. Le dan explicaciones respecto de quiénes no están hoy en clases. Su preocupación

65. *Pedro Páramo* es la primera novela del escritor mexicano Juan Rulfo publicada en 1955. *Pedro Páramo* ha tenido una gran influencia en el desarrollo del realismo mágico. Se trata del segundo libro de Rulfo después de *El llano en llamas* que fuera una recopilación de cuentos que aparecieron inicialmente insertos en diarios de México.

66. Ver nota 15 sobre Mario Benedetti en este texto.

la transmite al curso, sin duda, que se informa sobre quiénes están ausentes y de las razones de esa ausencia.

Hay más ruido en la sala, pero es el momento de resolver lo propuesto. Hay algunos que le toman fotos con sus celulares a la dispositiva del power para trabajarla en sus puestos. ¡Qué modernidad! Se revisa la actividad y los lectores de los textos lo hacen muy bien.

Dos estudiantes, en los extremos de la sala, se ponen de acuerdo para hacer un trabajo de otra asignatura, con bastante volumen en la voz. La profesora les pregunta qué les sucede y los calma sin alterarse. A lo largo de la clase, la profesora no se altera y mantiene el ritmo y el buen clima de su clase. Es un excelente logro.

La profesora decide, para mantener la participación en un buen nivel, pedirles ejemplos orales elaborados en la misma sala de clases. Recuperan la concentración, manifiestan el deseo de ser escuchados. Personaliza las peticiones invocando los nombres: se dan ejemplos muy simples. Pero hay participación.

- vi. Se le pide a algunos estudiantes que lean los textos del power, pero se resisten a hacerlo. ¿Vergüenza? ¿poca costumbre? ¿no se domina la lectura? Será necesario insistir en episodios de lectura pública. Lo conversamos, al final con la profesora que también era importante saber el motivo para no leer "en público". Tal vez no es un hábito escolar practicado en casi 9 años de escolaridad. ¿Podrían aportar las lecturas dramatizadas que incorporan a varios lectores? Es una sugerencia.
- vii. Hay varias alumnas que, en voz alta, transforman los textos de un estilo a otro. Confirmando que la participación femenina es mayor que la de los hombres ¿será el tema que convoca más a unas que a otros? Ya hay cansancio, son las 10:40 de la mañana. La mayoría sigue trabajando.

Ya está terminando la clase. La relación de la profesora con los estudiantes es cercana, afectuosa y respetuosa. El uso del humor lima todas

las asperezas y acerca sus posiciones. Constató que se crea una fina complicidad a través de la presencia del humor y se originan momentos gratos y necesarios, para todos, a lo largo de la clase. Ella domina el tema, por eso hace ajustes que le permiten mantener la conducción y el ritmo de la clase.

Antes de finalizar, les recuerda que su costumbre es despedirse y desearse, mutuamente, un buen día. Lo hacen con mutuo cariño. Me emociono con la despedida. No es habitual. Hay que mantener ese espacio de afecto necesario para unas y otros. Son las 10:55.

En el taller de análisis de práctica, profundizamos en el texto siguiente de la profesora Mabel Condemarín, Premio Nacional de Educación 2003⁶⁷. La entrevista siguiente fue publicada en el portal de Educar Chile.

"Pregunta: Hoy más que nunca hay materiales y técnicas para el reforzamiento de la lectura y la escritura, sin embargo, esto no se refleja en las estadísticas.

*Respuesta: "me interesa mucho destacar el concepto de **analfabetismo funcional**... las personas pueden leer en voz alta, o sea decodificar, pero lo que más les cuesta es utilizar la lectura para solucionar tareas cotidianas. ..."*

Pregunta: ¿Por qué ocurre esto?

Respuesta: " Los niños... aprenden a leer en el primer año y después se les empieza a dar materiales muy alejados de sus intereses y sus propósitos... Hay que hacer una intervención muy directa en cuanto al tipo de textos que les das a leer muy temprano, desde el momento que aprenden a decodificar. Para los niños que recién aprenden a leer tienen que ser textos entretenidos, interesantes y fáciles de leer...que las oraciones sean breves y directas. Les puedo leer un cuento con toda su complejidad lingüística, pero cuando ellos empiezan a leer, por ejemplo, el cuento de la Caperucita Roja y leen: 'El

67 . Mabel Condemarín (1931-2004) nace en Iquique y cursa su enseñanza básica en la Escuela Santa María de Iquique. Luego continúa sus estudios en la Escuela Normal Abelardo Núñez, Santiago y se incorpora a los equipos de profesionales que inician programas destinados a la enseñanza básica desde el Ministerio de Educación a partir de 1990.

lobo la escudriñaba desde lo más profundo de los matorrales con una mirada aviesa', de seguro cerrarán el libro y no seguirán leyendo".

Pregunta: ¿Y esto lo saben los educadores?

"Es un tema que se aborda siempre. Pero también tienen que saberlo los elaboradores de textos, los editorialistas, las familias cuando le eligen un libro a un niño que recién empieza a leer. La lectura es evolutiva, nadie parte por Saramago, se llega a Saramago.

Por otro lado, es importante incorporar una gran variedad de textos: la poesía, recetas de cocina, un afiche, una boleta, el diario. Hay que rodear al niño de un mundo muy letrado en el sentido de tenerle muchos materiales, pero **que los use con propósitos bien claros**. La comprensión de lectura es un proceso cognitivo en el cual tú entiendes cosas de las cuales tú ya previamente sabes y tienes interés.

"...Escuchaba en una conferencia decir que 'si este grupo de niños no tiene desarrollo cognitivo, no están estructurados, no tienen conocimiento' **y yo les digo: 'discuta con ellos sobre fútbol y a lo mejor le pueden enseñar a usted'**. A lo mejor puedes entrar a la lectura con ellos a través del deporte, puedes abordar biografías de algunos deportistas y a partir de eso les puedes ampliar el mundo, porque cuando hay torneos, vienen deportistas de distintas ciudades y habrá que ubicarlas en el mapa, o si son campeonatos internacionales pueden aprender de otros países. A partir de algo así se van a interesar, pero si tú le impones algo en lo cual ellos no tienen conocimientos previos, no estarán interesados, porque **no sienten la necesidad de leer**.

"El libro de texto, que se trabaja en clases, se asocia inmediatamente con hacer o no hacer una tarea y no con el placer de leer. Es un instrumento de aprendizaje: lees, pero después tienes que ver la palabra principal, el vocabulario, tienes que escribir. Lo que importa es que muy temprano hay que llevar a los niños a una lectura que por un lado les dé placer y por otro les forme para satisfacer necesidades e intereses".

Pregunta: ¿cuál sería una recomendación para los docentes?

"En primer lugar enseñarles a leer, pero después formar niños que tengan el hábito de la lectura, no como algo mecánico, **sino como una necesidad tanto placentera para su tiempo libre**, como para encontrar respuestas a distintos propósitos, a sus necesidades".

Fue claramente una buena oportunidad para profundizar en lectura, sus dificultades, en pensar cómo habría sido la trayectoria lectora previa de cada cual; sobre cuán placentera fue la experiencia de aprender a leer. Son todas cuestiones, todavía, en discusión, creo.

RELATO N°17: UNA CLASE, DOS ALUMNOS, DOS MUNDOS

- i. Estamos en un primer año medio, a las 11:15 am. En el colegio se percibía un ambiente de mucha confusión. Me crucé con varios alumnos yéndose en marcha no autorizada a la calle, los docentes permanecían en la sala de profesores, que estaba sin energía eléctrica; la información que circulaba era que lo más probable es que se suspenderían las clases; el frío penetrante recorría personas y pasillos.

Entramos a la sala. El curso le reportó a la profesora que habían votado el día anterior en favor de una marcha de estudiantes; era el momento de salir la calle y despedirse. El profesor guía decide, sí, hacer la clase con los alumnos que no adhirieron a la marcha. Se trataba, finalmente, de dos estudiantes: un hombre y una mujer. La clase versaría sobre tiempo narrativo. Así estaba preparada. Hicimos un círculo con los estudiantes y sus mesas de trabajo –éramos 5 personas, entre ellas 3 docentes– y comenzó la clase. Al poco andar, se retiró el tercer profesor. Fuimos, finalmente, un círculo de cuatro personas.

Percibí que, pedagógicamente, era un episodio más que interesante, por el tipo de decisiones docentes que debía adoptar la profesora, dado el contexto ya descrito versus lo planificado. Es uno de los desafíos que los profesores tenemos siempre, por diversas circunstancias.

- ii. Constaté que la profesora mantuvo calma y manejo de la situación; se posicionó en su rol; el clima era complejo, las circunstancias eran muy distintas que cuando un curso asiste a una clase. Paulatinamente logró que se “entregaran” ambos estudiantes. El niño, habitante de una comuna lejana al colegio, mostró –durante el desarrollo de la clase– sus competencias de expresión oral. Es de las mejores que he observado en este año. La niña, con un gorro de lana en un día muy frío, además de provocarnos sentimientos de ternura, mostró menos facilidad de expresión, pero sí ganas de comprender lo que se le proponía, anotando todo en su cuaderno. Ambos, estudiantes anónimos, en un grupo como

es el primer año, serían conocidos con mayor profundidad en esta clase personalizada: era, sin duda, una oportunidad estas horas de cercanía para ambos, para la profesora y para mí.

- iii. Se trataba, en primer lugar, que leyera su texto referido a una narración de un hecho personal. Ella leyó el propio: en una plaza cercana a su casa, en un fin de semana, se encontró una caja con 6 o 7 gatitos recién nacidos. Junto a un grupo de amigos del lugar los acogieron y luego los repartieron a personas interesadas en criarlos, quedándose ella sólo con uno de ellos.

El también leyó su relato, pero no lo tenía escrito. Me explico: miró el cuaderno, pero su relato fue 100% oral, sus ojos estaban fijos en un solo punto del cuaderno, fue impactante para mí. Lo hizo con ilusión, con cierta extensión, parecía que estaba escrito, pero no estaba escrito. Nos explicó que en ocasiones hacía borradores, pero que no los tenía a mano. Su relato se refería a una enfermedad que avanzaba, sin límites, por el mundo haciendo morir a muchas personas que disponían sólo de un refugio que les permitía protegerse. Solo quienes lograban llegar al refugio, se salvaban. Escuchamos, con mucha atención, ambos relatos. La profesora los comentó y valoró a sabiendas de su contexto.

- iv. Luego, les pidió que cambiaran el tiempo del relato. Que no fuera cronológico, sino que "referencial histórico"; la profesora se los explicó usando ejemplos de películas y pudieron avanzar en su comprensión. Es más. El alumno aportó con la definición describiendo un método de los videojuegos y su uso del tiempo referencial; la alumna aludió a sus cómics favoritos, chinos de origen, de la artista Yumei. Para ilustrar más el tiempo referencial histórico, escuchamos "1977" de Ana Tijoux⁶⁸. No

68. Anamaría Tijoux Merino (1977), es una cantante, música, letrista y compositora de rap chilena. Nace en Francia durante el exilio de sus padres. A fines de la década de los 80 se traslada con su familia a Chile haciendo parte de distintas agrupaciones musicales. Su música dialoga al son del hip hop, fusionado. Feminista y activista en sus letras denuncia las carencias sociales y culturales.

conocían bien esa música, la escucharon con atención, especialmente su letra que, en sus inicios, dice así:

Nací un día de junio/ del año 77/ Planeta mercurio/ el año de la serpiente/ sin patente/ Tatuada en mi frente/ Que en el vientre de mi madre marcaba el paso siguiente/ Me hace llorar sin anestesia en la camilla/ Mi padre solo dijo es Ana María/ Si sería el primer llanto/ Que me probaría/ Quemando las heridas/ Y dándome la batería/ Solía ser entonces como un libro abierto/ Pero leí la letra pequeña del texto /Como un arquitecto/ Construyendo cada efecto/ Correcto, incorrecto.

Se los invita a recordar en sus vidas momentos importantes como lo acaba de hacer la Tijoux respecto de su nacimiento: ambos se refieren a sus vivencias del terremoto del 2010. Ella, hace su relato, le cambia el tiempo. Lo lee. Lo hace muy bien. Él, también hace un resumen oral de su relato, cambiando los tiempos. Mirando fijamente, una vez más, su cuaderno. No lo escribe. El relato incorpora su experiencia, la primera sobre un terremoto. La clase se termina.

En ese minuto estábamos emocionadas, con la profesora, por el episodio que habíamos vivenciado en la sala de clases: la infinita riqueza de ambos alumnos que habían explayado sus vidas en toda su extensión, se habían puesto a disposición de quien quisiera escucharlos. Sentimos que ambos estudiantes tenían su mundo propio, sus aficiones, sus preferencias, su cotidianidad secreta que, quizás, los protege, ayuda y contiene en los momentos difíciles que, de seguro, viven. No hubiera sido posible acceder a esos dos mundos por otro camino, no hubiera existido –salvo la ocurrencia de la marcha– algún momento durante el año escolar para un episodio de esta naturaleza. Esta cercanía humana de ser cuatro en un círculo de aprendizaje, lo permitió. Valió la pena estar en esta clase.

Comentamos larga y repetidamente esta experiencia en el taller semanal de práctica. La expresión oral fluida del estudiante, la delicadeza de ella en sus narraciones, la disponibilidad a seguir la clase, fueron

cuestiones muy conversadas. La delicadeza de la profesora de no evidenciar la falta de los textos escritos que eran, sí, casi como recitados, entretenidos. Les propuse, entonces, que leyéramos el texto siguiente referido a la "teoría de la situación" como un aporte al momento vivido en esa clase. "A distintas situaciones... distintas soluciones, distintos acercamientos". Su origen proviene de una conversación entre el profesor Gastón Sepúlveda y un grupo de profesores rurales. Fue aproximadamente el tipo de decisiones pedagógicas que adoptó la profesora protagonista del relato que acaba de terminar. Dice así:

"Siempre la cuestión pedagógica tiene que ver con la teoría de la situación. Se trata de tener la suficiente flexibilidad para decir: tal cosa para tal situación y tal para esa otra. Cuando he puesto el tema de los criterios de relatividad, he pretendido apuntar al examen cuidadoso de la situación, a cómo nosotros planificamos de acuerdo a la multiplicidad de situaciones que se dan en el ámbito educativo en general; dicen relación con cuáles son los avances realistas que podemos esperar en cada situación, pero siempre desde la perspectiva del desarrollo educativo de cada escuela.

*Quiero insistir en que la reflexión no sólo tiene que ver con pensar sobre las dificultades que tenemos, sobre los obstáculos en las prácticas, sino que es un intento de mirar un poco más profundamente. Se trata de calar en lo que efectivamente constituye el conocimiento que nos permite actuar del modo como actuamos. **La experiencia nos demuestra que distintas situaciones requieren distintas soluciones, distintos acercamientos, distintas discusiones y conversaciones.***

*Las conversaciones de aprendizaje, al interior de las organizaciones de profesores son interacciones no instructivas, **son más bien interacciones simétricas fundamentalmente orientadas a hacer que las voces de la gente se escuchen y en esas voces, las experiencias se hagan presentes.** Las conversaciones consisten en intercambiar "relatos" de experiencias.*

*Esto tiene una potencia tremenda, porque es en esos relatos de experiencias donde está lo que uno ha innovado, lo que uno ha creado y hecho de interesante con respecto a su práctica. Eso no está en los manuales, no puede estar, pero es tan o más importante que el contenido de los manuales. **Las***

conversaciones sobre la práctica compiten con el conocimiento explícito y lo importante es que esos relatos de experiencia lleguen a constituirse en contenidos del aprendizaje social que se desarrolla al interior de las organizaciones de profesores”.

En el taller intentábamos, siempre, avanzar hacia ese aprendizaje social de las organizaciones docentes que recupera lo mejor de nuestra práctica.

RELATO N°18: UNA CLASE DESPUÉS DE UN AGITADO RECREO

- i. Estamos en una clase en 8° año básico. El escenario era difícil: el curso terminaba no muy a gusto un recreo en el que habían tocado música muy movida, la habían cantado y bailado. Había que iniciar la clase.
- ii. A las 12 horas fue posible comenzar. Hay 25 estudiantes en la sala, de los cuales 13 son mujeres. El tema propuesto para el día es la novela realista. Se hace un recordatorio sobre la temática anunciada que resulta exitoso. Algunos todavía comen en sus bancos. Hicieron un afiche en la clase anterior, la profesora los trae consigo, lo recuerdan y resulta ser una muy buena conexión con lo ya avanzado.
- iii. Son las 12:10: se presenta a Martín Rivas⁶⁹, a través del primer capítulo de una antigua teleserie del mismo nombre. Concita el interés del curso y facilita el avance en la temática del realismo. Se anima a quienes quieren hacer preguntas, ocurren varios diálogos interesantes respecto de la pérdida de la fortuna de Martín y su familia. Van anotando en sus cuadernos precisiones y avances. Para este grupo, y tal vez para otros, es una adecuada forma de abordar el contenido: proponer una imagen en una diapositiva, impactar con esa imagen, para luego explicar su contenido. Adecuada estrategia pedagógica especialmente en este grupo inquieto y activo.
- iv. Son las 12:40: se lee un breve texto de la novela. Está en el texto que usa el curso. Se desinteresan un poco. No todos andan con el libro. Quienes lo tienen inician una buena lectura y van haciendo “aros” en la lectura para aclarar palabras y conceptos. Muy buena forma de leer este texto que no es corto. Observo que la mayoría de las lectoras son

69. Novela original de Alberto Blest Gana. *Martín Rivas* fue una telenovela transmitida el año 2010 por Televisión Nacional de Chile. Ambientada a mediados del siglo XIX, cuenta la apasionada historia de amor de Martín y Leonor y es un fiel retrato de la vida y las costumbres de Chile en la época de pipiolo y pelucones.

mujeres. Se sigue avanzando en la lectura a pesar que hay varios que no tienen el libro disponible. Son las 12:50 y la lectura todavía no termina. La profesora se encarga de que el ánimo y la energía se mantengan.

- v. Son las 13 horas. Se trata de comparar la realidad presentada en el texto de Martín Rivas apoyándose también en el video, con la realidad actual. Están un poco cansados, pero la mayoría se interesa en la propuesta. Hay distintas y acertadas opiniones. Se incentiva todavía más el ambiente de la clase al preguntar cómo caracterizarían a Leonor –personaje importante de la novela– hoy. Muchas respuestas se escuchan desde distintos lugares de la sala. Es la hora de término de la clase: 13:09.
- vi. La clase comenzó en medio de un clima muy difícil que la profesora fue controlando; su secuencia didáctica es muy interesante: siempre se recurre a lo que saben los estudiantes para profundizar en los aprendizajes que se proponen y eso le va asegurando profundidad y participación en el logro de esos mismos aprendizajes.

La profesora conoce los nombres de los estudiantes. Esto es recíproco: el curso la conoce y respeta y va siguiendo su clase lo más cercanamente posible. No hay llamados de atención que sobren, no hay gritos, hay frases de convencimiento y presentación de materiales audiovisuales adecuados; el curso lo percibe y valora.

En el taller semanal de análisis de práctica se conversó sobre la pertinencia en el uso de la imagen –power o videos– que hagan conexión con los conocimientos disponibles de los estudiantes. Estos facilitan la “externalización” de los aprendizajes, uno de los caminos de demostrar que se avanzó respecto de ellos. Le propuse avanzar en el enfoque de las “actividades de aprendizaje” sobre la base de un documento de capacitación de docentes en Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, en el que participaron un grupo de psicólogos especialistas europeos, herederos de Vygotsky. Se resume y dice así:

Sobre "las actividades de aprendizaje".

"La actividad humana no es un proceso natural. El ser humano actúa impulsado por motivos: actúa en torno a finalidades y demuestra interés en torno a lo que tenga vinculación con su vida. La actividad, así entendida, no es un acto aislado, sino que se constituye en un conjunto de acciones y operaciones orientadas por un motivo, para alcanzar una finalidad determinada.

Es condición para una actividad de aprendizaje que quien aprende tenga un motivo para aprender, perciba una finalidad en el aprender y sienta una relación de lo aprendido con su vida. Por más razones que el profesor tenga sobre la importancia de lo que enseña a sus alumnos, si ellos no tienen esas mismas razones⁷⁰, no será posible que ocurra la actividad de aprendizaje.

¿Cómo es posible hablar de actividades de aprendizaje si sólo se pueden trabajar temáticas que sean de interés para los alumnos, si el proceso pedagógico es de responsabilidad del profesor? La teoría de la actividad, en lo relativo a la comprensión del aprendizaje y a la estructuración de formas de trabajo que permitan que ésta se realice con más propiedad es coherente con la socialización de los conceptos universales y significativos, con los conocimientos de las ciencias y de las artes considerados relevantes y que hacen parte de la tradición cultural y con la responsabilidad del profesor sobre el proceso pedagógico. Por ello, **además de no eximir al profesor de la responsabilidad de dirigir el proceso pedagógico**, ni de la determinación de los conceptos que deben ser apropiados por los alumnos a través de los contenidos de las diferentes disciplinas, le agrega la responsabilidad de transformar el proceso de apropiación y elaboración de determinados conceptos en algo que tenga motivo y finalidad para los alumnos y que esté en estrecha relación con sus vidas, que se acerquen a la cotidianidad de sus vidas para que perciban que hay una relación real entre ellos y los problemas propuestos; se trata de presentarlos de forma realista y compleja de modo que los alumnos se motiven y vean la finalidad en la discusión y en la solución de los mismos.

Si solamente el profesor percibe el motivo y la finalidad para que sus alumnos conozcan un objeto, el proceso que se deriva de allí podrá ser una actividad de enseñanza, pero no será una actividad de aprendizaje.

70. En el taller, conversamos con frecuencia sobre la siguiente afirmación: "los estudiantes saben muchísimo más de lo que nosotros, como docentes, creemos y muchísimo menos de lo que queremos que sepan".

La discusión debe ser conducida por el profesor y no por donde los alumnos quieran conducirla. La presentación de los elementos contextuales genéricos en relación con el objeto permitirá a los alumnos disponer de nuevos elementos para la atribución de significados personales al objeto: **una primera abstracción del objeto.**

A partir de ella, es posible que los alumnos le atribuyan un sentido personal, sobre la base de aquello que ya han elaborado a nivel mental: es la **concreción del objeto**. Elevar al nivel de lo concreto, entendido aquí como lo concreto mental, significa darle una calidad conceptual distinta al objeto, puesto que, para cada uno, puede tener sentidos diferentes. En términos de la educación escolar, el proceso de aprendizaje –que es también de elaboración– no puede detenerse aquí, puesto que la interrupción en este nivel, acarrearía como resultado la elaboración del concepto del objeto a partir del sentido personal atribuido a cada uno. Se hace necesaria una nueva abstracción sobre la base de una nueva elevación que implica **llevar ese objeto a un nivel todavía más alto de abstracción.**

Las actividades de aprendizaje no suceden espontáneamente. No es posible pensar en un proceso de aprendizaje basado en actividades que vayan surgiendo, una después de la otra, de acuerdo con el interés manifestado por los alumnos. El profesor es responsable de la elaboración de las actividades y por su conducción. Esto implica seleccionar y problematizar temáticas, destacar sus finalidades y crear motivos para que los alumnos quieran abordar las temáticas escogidas. Implica, también, conducir el proceso de abstracción/ concreción/ abstracción en una perspectiva de apropiación/ elaboración de conceptos científicos. Es importante recordar que esas actividades, para que se constituyan en actividades de aprendizaje necesitan despertar en los alumnos la voluntad de realizarlas. **Desde el punto de vista del profesor, serán siempre y solamente actividades de enseñanza”.**

Este enfoque de las actividades de aprendizaje y la responsabilidad de los docentes en el diseño de su propuesta secuenciada, alumbraron tanto nuestras discusiones pedagógicas como las prácticas docentes en desarrollo.

RELATO N°19: EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION

- i. Estamos en una escuela de adultos pequeña, con una matrícula aproximada de 200 estudiantes, aproximadamente. Es el primer nivel de enseñanza media, es decir, en el plan de educación de adultos y jóvenes corresponde a 1° y 2° año medio.

A las 18:55, entramos a la sala. Sin embargo, la clase solo se inicia a las 19 horas, a la espera de la llegada de los estudiantes. Se parte con 3 alumnos que llegan a ser 17, a las 19:45 horas: 14 hombres y 3 mujeres. Hay un “goteo” constante. En general, quienes hacen sus prácticas en escuelas de adultos, otorgan tiempo para el ingreso de los estudiantes que, por diversas razones, se incorporan a distintas horas.

- ii. Los grupos se organizan del modo siguiente: a mi izquierda y junto al escritorio de la profesora, hay 2 alumnas, siguiendo las indicaciones. Luego un dúo –hombre y mujer– de adultos que están juntos, pero hacen separadamente su trabajo. En la misma fila, hacia atrás, un grupo de 6 estudiantes de más de 20 años –5 hombres y una mujer que se integra tarde– que constituyen el grupo más activo del curso, copiando lo que se coloca en la pizarra, conversando y compartiendo la tarea, aunque no la logran terminar bien. En la fila en la que me ubico, hay solo un estudiante –de más de 20 años también– que está solo y trabaja solo. En la fila que se ubica a mi derecha, hay dos grupos, todos hombres. El primero, es el grupo de los más jóvenes y son 4 hombres y luego un grupo de 2 hombres, que observo tienen las mayores dificultades para resolver lo que se propone en clases. No se ponen de acuerdo, no entienden la tarea a realizar y terminan recortando e inutilizando mucho papel. Si se convocara a cualquier otra forma de hacer grupos, no resultaría, al menos en esta ocasión. Es importante esta descripción, porque constituye la demanda para quien está haciendo clases.

- iii. Actividad propuesta: elaborar una noticia usando recortes de diarios. Hay en la sala varios kilos de diarios para ponerlos a disposición del curso, más blocks de papel, tijeras y pegamento. En la pizarra está la estructura de la noticia: es un triángulo al revés. Se les propone, al menos, tres desafíos: aplicar la estructura de la noticia; seleccionar palabras para un titular que debe ser creación propia; elaborar una noticia coherente, es decir, que el cuerpo de la noticia tenga relación con el titular creado. Es una tarea de gran dificultad.
- iv. Algunos pudieron crear su propio titular, pero el cuerpo de la noticia quedó pendiente para la próxima clase; implicaba muchísimo más tiempo para hurguetear en el diario, recortar palabras y párrafos y adecuarlos al titular. También implicaba la puesta en práctica de habilidades de elaboración de la información, que es el paso siguiente al de solo colocar un titular. Es un ejercicio que, en mi opinión, contiene un dejo de chispa creativa, de imaginación que son habilidades de desarrollo mayor.
- v. La profesora maneja bien la situación. Apoya los avances de cada grupo como también los individuales. Les insiste en el uso de materiales y recoge los trabajos realizados para elaborarlos en la próxima clase.
- vi. En el taller hemos revisado, con frecuencia, los enfoques vigentes sobre el desarrollo de habilidades para procesar y crear información: en esta ocasión, los estudiantes lograron una elaboración básica de la información; en la siguiente clase, la propuesta será de procesamiento y elaboración de la información, es decir, conectarse con la información que cada cual dispone desde su propia experiencia. Para ocasiones futuras, podrán desarrollar habilidades de procesamiento crítico y profundo de la información hasta llegar a la metacognición. La profesora lo sabe y así se lo ha propuesto.

En el taller de análisis de práctica semanal hemos profundizado, constantemente, en esta forma de distinguir distintas formas de procesar

la información, todas ellas necesarias, citando a Ronald Schmeck⁷¹, en su texto siguiente:

"Dado que las experiencias personales de los estudiantes son importantes y relevantes frente a cualquier tópico que se esté estudiando, es adecuado fomentar las respuestas reflexivas, más que la costumbre de formular una sola respuesta sagradamente correcta. En este contexto, es importante solicitar ejemplos personales, hacer muchas preguntas que requieran comparaciones y contrastaciones y pedir que los alumnos proporcionen ideas de su experiencia personal para ser comparadas con las ideas que el profesor ha dado.

En general, es importante hacer que el alumno se dé cuenta de que un hecho no existe aislado, sino que está siempre relacionado con otra información. Los alumnos deben aprender que hay maneras alternativas de expresar cada unidad de información y lo importante reside en su significado y en significados semejantes que pueden ser expresados de diferentes maneras. Solo investigando en la propia memoria y a través de ideas relacionadas entre sí y estableciendo las necesarias conexiones puede un individuo con estilo de aprendizaje superficial-reiterativo, adquirir un estilo más profundo-elaborativo.

Es necesario distinguir distintas formas de procesamiento de la información:

- i. Cuando se nombra, define, restituye o copia, estamos trabajando habilidades de tipo básico, que se reflejan en el "**Procesamiento Superficial**" de la información.*
- ii. Cuando se relacionan los aprendizajes previos del alumno con el objetivo de aprendizaje, estamos trabajando habilidades de elaboración, inferencia y de deducción, que se reflejan en el "**Procesamiento Elaborativo**" de la información.*
- iii. Cuando se conceptualiza, elabora y se crea con la información recibida, estamos trabajando Habilidad de Pensamiento crítico, creativo y de metacognición, que se reflejan en el "**Procesamiento Profundo**" de la Información.*

Las tres formas de procesamiento son igualmente necesarias para cada estudiante; se trata de fomentar el desarrollo de todas ellas. Así lo hacían quienes realizaban sus prácticas profesionales.

71. Psicólogo norteamericano que ha desarrollado la temática de los estilos de aprendizaje.

RELATO N° 20: HACIENDO NOTICIAS

- i. Estamos en séptimo año básico. Son las 8:15 am: la clase se desarrolla en el taller de computación del colegio. Allí se desarrolla como una asignatura especial, en el segundo ciclo de educación básica, la denominada como "Noticias", una investigación sobre temas escogidos por cada grupo curso, con el fin de desarrollar sus competencias de argumentación y mejor conocimiento del mundo global. Se trata de que se inicien en la metodología de la investigación preparándose para desafíos posteriores. Los temas a ser investigados por los grupos del séptimo año son: los videojuegos y sus efectos en quienes lo usan; la deserción escolar; la movilización social; el maltrato a la mujer; el uso de las redes sociales.

Se trata de 7 grupos distintos, conformados al interior del 7° año, que trabajan en los computadores para completar sus trabajos. La internet los distrae, como es natural. Cada grupo lee, sí, sus avances sobre su hipótesis en relación con el tema elegido.

- ii. El profesor les propone trabajar en un power la forma cómo organizar la información. El power se proyecta y se pone a disposición del curso. Los grupos son apoyados, permanente a fin de que avancen en el desarrollo de sus trabajos.

Hay bastante ruido en la sala provocado por la interacción al interior de los grupos y entre los grupos. Uno de los grupos decide subdividirse para avanzar en el trabajo; el profesor los apoya y se multiplica para animarlos a realizar el trabajo. La decisión de conformar grupos más pequeños es adecuada para facilitar los avances y aprovechar, de mejor forma, la disponibilidad de computadores.

Las consignas al inicio de la clase se reiteran para que sean refrendadas por cada grupo, poniendo como condición que antes de finalizar la clase, cada el grupo le enviará un mail al profesor con sus avances.

Esto le permitirá realizar el seguimiento del trabajo de cada grupo, organizar el apoyo a cada uno de los grupos y disponer de una sistematización que le permita al profesor saber, con cierta finura, hacia dónde hay que empujar el avance de cada estudiante.

El trabajo con "noticias" es una gran innovación pedagógica usada en distintos países y en distintas escuelas; aporta en tanto se usan hábitos escolares distintos –conformación de grupos colaborativos y computador–; se incorporan los intereses genuinos de los estudiantes –solo basta mirar el listado de temas– y se desarrolla la competencia de procesamiento de la información relativa tanto a la elaboración como a la metacognición, necesarias e indispensables para los estudiantes que trabajan en torno a este tema. La cuestión de hacer ingresar a la sala de clases el mundo real conecta necesariamente con el mundo global; incorpora objetivos distintos de aprendizaje; utiliza los recursos tecnológicos ya existentes en la totalidad de los colegios y cada vez más en las pertenencias de los estudiantes: los celulares, hoy día, constituyen una herramienta presente en todas las salas de clases a las que asistí. Las noticias abren áreas –no vigentes siempre– para escuchar "la voz", "la opinión", "el tema de la noticia" de cada grupo, de cada estudiante. Un acierto, sin duda.

RELATO N°21: ELABORANDO UN OBJETO POÉTICO

- i. Se trata de una clase en una escuela de adultos. Estamos en el tercer nivel de educación básica de adultos, es decir, séptimo y octavo año básico. Para esa clase, se elaborará un poema y un objeto poético que represente la memoria que es el tema seleccionado por la comunidad educativa de la escuela para orientar el trabajo pedagógico en todos sus cursos. Se inicia con 9 estudiantes.
- ii. Bien vale la descripción siguiente para apreciar la tarea de la profesora: animarlos a trabajar. Hay cuatro mesas en la sala, tres de ellas ocupadas con grupos de tres estudiantes. A mi derecha, hay un grupo de una mujer y dos hombres. Ella atiende las instrucciones y las va siguiendo y traspasa en limpio su poema. Hay un estudiante que avanza individualmente y entrega su trabajo y otro que no logra hacerlo, hasta que recibe el apoyo de su compañera que le escribe el poema. En diagonal a mi ubicación, hay otra mesa con tres estudiantes: en este caso, dos mujeres y un hombre. La mujer no ha traído su poema. Los dos estudiantes restantes son pololos y dedican su energía y tiempo a estar juntos. Sólo al final, copian algunas palabras sueltas de un poema de Zurita⁷² y entregan su trabajo. Pero no hacen nada más. Frente a mí, hay una mesa con tres hombres. Ninguno se concentra mucho en la tarea propuesta. Uno de ellos pasa su poema en limpio, aunque con muchos detalles y algo incoherente en sí mismo; otro escribe palabras alusivas a la memoria sobre la dictadura con caracteres especiales y las coloca en la pared, a su lado; el tercero, sólo saca fotos y 'selfies' y no se concentra en las indicaciones que se le dan con frecuencia.
- iii. En este grupo, la tarea para la casa no ha tenido resultado: se les ha pedido que traigan el poema elaborado; tampoco han recordado traer materiales para construir un objeto poético. ¿Estarán motivados por rescatar desde la "memoria"? ¿Si propusieran un tema desde ellos mismos

72. Raúl Zurita Canessa (1950) es un poeta chileno, Premio Nacional de Literatura 2000.

estarían más presentes en la clase? Podrían incluirse elementos de la propia identidad, expresar sentimientos, realizar entrevistas, entre muchas otras actividades posibles. Pero la decisión ya está tomada.

- iv. Hay un primer momento muy difícil en la clase: al recordar los compromisos contraídos que dicen relación con traer el poema y material de trabajo para elaborar el objeto poético, el grupo hace "como que no sabe", percibo que simulan no conocer estos acuerdos previos. En eso se usan casi 15 minutos hasta coincidir en un punto de inicio. No tienen o no traen cuadernos a la clase. En esas circunstancias, resulta difícil recordar los compromisos: la profesora no se detiene, sino que realiza los mayores esfuerzos por no perder la posibilidad de conversar durante la clase. Conversamos con la profesora sobre la posibilidad de generar un espacio en la sala –¿mural?– donde pudieran constar los compromisos del curso y registrar también la vida de la escuela. Hará el esfuerzo en las próximas clases, en acuerdo con los otros docentes del curso.
- v. La profesora logra, paulatinamente, que la clase se encamine. Insiste en su inicio hasta que consigue que todos reconozcan que era el día del poema y del objeto poético. A pesar que se encuentra con un escenario no previsto, lo va conduciendo; incentiva, anima, les recuerda sus avances, y hace un apoyo diferenciado por mesa, logrando más en unas que en otras. La actividad propuesta es, ciertamente, compleja: escribir poemas –cortos o largos– y producir objetos poéticos. Es, a mi entender, un reconocimiento de las posibilidades de este grupo de estudiantes y de otros, que debieran llenar el espacio con sus versos, sus sentimientos, sus sensaciones y sus objetos poéticos.
- vi. El cierre queda pendiente. Algunos entregan sus textos y salen a recreo, otros vuelven a entregar palabras sueltas, pero atingentes –las alcanzo a leer–, a otros se les pide que cumplan con la tarea pendiente. ¿Habrán terminado de escribir sus poemas en las clases siguientes?

Hubo, como observamos en el relato, la presencia de una gran diversidad de estudiantes y sus intereses en la sala de clases, diversidad que

estuvo presente, creo, en todos los relatos. Por ello, la reflexión del taller semanal de análisis de práctica se hilvanó en torno a las ideas planteadas por el texto siguiente⁷³:

*"... Preferimos optar por la expresión **en y para la diversidad** en lugar de la corrientemente usada de **escuela abierta a la diversidad**. Esta opción se fundamenta, por un lado, en la necesidad de inaugurar una línea de pensamiento que no se cierre en una frase hecha, de carácter prescriptivo, típico del discurso tecnocrático educativo. Y por otro, el uso de las preposiciones **en y para la diversidad** pone de relieve la multi dimensionalidad y la complejidad del contexto escolar actual.*

*"**La heterogeneidad no es una cualidad o una característica especial o distintiva, sino que es estructural de todo grupo humano.** El desafío para este tercer milenio es la construcción de una sociedad y en particular de una escuela, **en las que las diferencias no sean un delito, sino una posibilidad de desarrollo y enriquecimiento.** Se trata de avanzar hacia una escuela integradora de las diferencias o, mejor aún, una escuela verdaderamente inclusiva que no expulse ni excluya.*

"...Se trata de una escuela orientada por dos ideas fundamentales: la valoración y aceptación de todos los alumnos por lo que pueden ser y son; y el reconocimiento de que todos los alumnos pueden aprender⁷⁴. Las prácticas tanto sociales como escolares, son arduas y complejas y distan mucho de las declaraciones de buenos principios. Son muchos y muy variados aún los obstáculos que encontramos en las prácticas, para los cuales los docentes dicen "no tener modos, estrategias, formas para resolverlos", o "no tener conocimientos precisos para superar esos obstáculos".

"La educación en y para la diversidad no es una ilusión teórica, sino una práctica necesaria que lleva a un proceso complejo y dificultoso. Requiere no sólo de recursos y medios, sino de un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas en toda la sociedad. Es una visión crítica de la escuela y no una mera readaptación de cambios institucionales. Es un tema polémico porque supone cuestiones curriculares, organizativas. Y es polémico, porque las cuestiones ideológicas están siempre presentes en estas temáticas..."

73. Devalle, Alicia; Vega, Viviana: "Una escuela en y para la diversidad". Colección Carrera Docente, AIQUE Grupo Editor S.A., Buenos Aires, 2002.

74. La profesora protagonista del relato expresó, una y otra vez en su clase, que todos y todas podrán aprender.

RELATO N°22: LA LITERATURA SE ADELANTA AL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD

- i. Es una clase de cuarto año medio, en la última hora de la tarde: 18:40 pm. El profesor le informa al curso –compuesto por 10 mujeres y 12 hombres– que habrá una disertación sobre distintos temas que serán sorteados antes que termine la clase. La nota será coeficiente dos y los grupos responsables estarán conformados por tres estudiantes. Así lo ha decidido el Departamento de Lenguaje del colegio. El profesor sortea los temas de las disertaciones entre los grupos y cada cual sabe sobre qué versará la propia. Interesante será el reporte de participación en torno a las disertaciones propuestas cuando sea el momento en el taller de prácticas docentes.

La instalación eléctrica de la sala es precaria. El alargador se suelta cada cierto tiempo y, por momentos, se corta la luz. Esta sala está ubicada en un sitio poco atractivo del colegio y sus condiciones físicas son básicas. En el intertanto, el presidente del curso informa de las ganancias del día por la venta de bebidas y sándwich. Ha quedado una bebida que se reparte equitativamente entre los estudiantes.

La sala se oscurece para iniciar la proyección del power que, maniobras mediante, queda en condiciones de funcionar.

- ii. Son las 19:10. El profesor sube el volumen de su voz y lo mantiene toda la clase, sin que se perciba agotamiento. Se corta nuevamente la luz y hay que comenzar nuevamente con la conexión del computador y el data. Finalmente, se logra. Su relación con este curso es de cercanía. Lo conocen, valoran el énfasis y dedicación que pone en su clase y en el material que les prepara.

El profesor les recuerda el tema que estaban abordando en clase anterior: literatura contemporánea. Luego les pregunta por el texto de la diapositiva: ¿qué significa que me sumerjo en la mente de...? Alguien

recuerda que se trata de lo subjetivo que hizo que la realidad fuera siempre cuestionable. Alguien menciona la “precuela”⁷⁵ para apoyar el concepto de tiempo subjetivo. Se insiste en la definición y percepción de tiempo subjetivo y tiempo relativo y se menciona a Dostoievski⁷⁶ como representativo de esa distinción. Algunos estudiantes comentan que lo han empezado a leer motivados por esta forma de abordar los temas.

Se abre una breve conversación sobre el punto y el profesor sostiene una interesante opinión personal: la literatura se adelanta a los fenómenos provocados por el desarrollo del pensamiento en las sociedades; por ello, es una disciplina de avanzada en relación con las ciencias sociales. Atractiva opinión que será trabajada con insistencia en esta clase y en las posteriores. Es un tema de punta, se trata de cuestiones complejas y definitorias de la literatura contemporánea.

Luego se abordan conceptos como: enajenar, capitalismo, fragmentación, sociedad hostil, sujeto que construye identidad, omnisciencia del narrador, entre otros. Se avanza a un ritmo rápido; hay algunas voces que intervienen. El profesor va aclarando las dudas.

- iii. El profesor se apasiona en su exposición. Me emociona. Miro a los estudiantes y están, la mayoría de ellos, también impactados. No interesa tanto cuánto están entendiendo respecto de los conceptos desplegados, pienso, sino que grabarse en el alma el énfasis y la convicción que el profesor pone en ellos. De allí devendrá su mejor comprensión y no lo olvidarán fácilmente. Insisto en que me impresionó tanto la pasión como el dominio del tema que propuso el profesor. Lo conversamos al final: concordamos que –habida cuenta del contexto del colegio– tal

75. Obra literaria o audiovisual que evoca hechos que suceden con anterioridad a los de otra obra ya existente.

76. Fiódor Mijáilovich Dostoievski (1821-1881) es uno de los principales escritores de la Rusia zarista, cuya literatura explora la psicología humana en el complejo contexto político, social y espiritual de la sociedad rusa del siglo XIX.

vez sea la única oportunidad en que les sean presentados como cercanos y accesibles los autores y textos analizados ese día. Creo, firmemente, que la resonancia de lo que se escucha y aprende en clases, crea condiciones para seguir aprendiendo en silencio.

- iv. Se avanza hacia tipos de tiempo y técnicas narrativas. A propósito del tiempo, el profesor les recuerda la película "Efecto Mariposa"⁷⁷. No todos la han visto; el profesor les hace un muy buen resumen de la misma; varios se interesan en verla para observar cómo la película transcurre en medio de una transposición del tiempo. Los conceptos los ejemplifica el profesor con diversos textos: en el caso del narrador en primera persona, coloca un trozo de *Demian* de Herman Hesse⁷⁸. También hay textos de Juan Rulfo⁷⁹, entre otros. Escoger textos es un trabajo minucioso y arduo; para esta clase, se seleccionaron muy buenos textos.
- v. A propósito del estilo indirecto libre, un alumno que ha participado más que ninguno, da como ejemplo un video-juego como "novela gráfica"⁸⁰. Se conversa un poco sobre el punto, interesante, novedoso, de vanguardia, están comprendiendo plenamente lo que el profesor les ha ido proponiendo. Se valora esta intervención y se abre una interesante conversación con los otros estudiantes sobre los video-juegos.

77. Ver nota 63.

78. Hermann Hesse (1877-1962) fue un escritor, poeta, novelista y pintor alemán, naturalizado suizo. Su obra cuenta con más de cuarenta volúmenes —entre novelas, relatos, poemarios y meditaciones. Publicó también títulos de autores, antiguos y modernos, así como monografías, antologías y varias revistas. A esta obra se suma una copiosa correspondencia, y su actividad pictórica de sesgo expresionista e intenso cromatismo.

79. Juan Rulfo (1917-1986), fue un escritor, guionista y fotógrafo mexicano, perteneciente a la generación del 52. La reputación de Rulfo se asienta en dos libros: "El Llano en llamas" y la novela "Pedro Páramo". Sus personajes representan y reflejan lo típico del lugar junto a sus grandes problemáticas socio-culturales entrelazadas con el mundo fantástico.

80. Novela gráfica es un término controvertido, que puede referirse tanto a un formato de publicación, como a un tipo moderno de historieta para adultos o lectores maduros surgida a finales del siglo pasado. Como formato de publicación no dista mucho de los álbumes de historietas. Es un movimiento vanguardista del siglo XXI, heredero de la historieta alternativa y con difusión internacional, que abarca tanto cómic estadounidense, francés, israelí y japonés. Implica una revolución de las historias abordadas, más allá de la revolución gráfica producida desde los años 70.

Los estudiantes preguntan, ahora, por el cambio de narrador, porque el texto no avisa cuando pasa de uno a otro. Les resulta complicado entender este cambio. Se analiza un texto, el profesor les explica nuevamente este traspaso de la voz narrativa. Observo que la mayoría asiente, entendiendo.

Desde el lugar que ocupo en la sala, no escucho opiniones de las mujeres presentes. Su participación ha sido escasa o nula, pero sí van siguiendo la clase. Habría que lograr obtener su opinión a través de distintas estrategias. Hubo un grupo –hombres todos– siempre atentos a la exposición del profesor.

- vi. El profesor se preocupa de moverse por la sala –en esta ocasión en oscuras y llena de cables–; les hace preguntas a sus estudiantes cada cierto tiempo para aclarar lo que está explicando apoyado en los textos del power. Logra que el curso se incorpore al desarrollo de su clase. En ese contexto, plantea la multiplicidad de voces narrativas. Un alumno dice que es cuando hay múltiples interpretaciones. Se le felicita diciéndole: ¡Maravilloso!, y lo es.

Percibo que hay cierto cansancio por lo avanzado del día, pero es el momento de abordar el racconto, utilizando como referencia la película “Titanic”⁸¹ que la mayoría ha presenciado. Lo entienden mejor. Luego es el momento del concepto de montaje y les nace una duda sobre la palabra “yuxtaponer” que es resuelta. La hora termina en medio de la exposición. Se dan las últimas indicaciones para el trabajo en grupo, pero ya se ha prendido la luz y se desconecta el computador y el data. Una señora comienza a hacer el aseo. No hay vuelta atrás.

- vii. En el trabajo del taller colectivo, el profesor reportó que fue avanzando, sin vacilaciones, en el desarrollo de este curso. Los estudiantes ganaron en seguridad, en expresión, crecieron, sin duda. También señaló que

81. *Titanic*, película estadounidense de 1997.

la cuestión de las disertaciones fue un eje importante de trabajo: les reiteró sus mejores expectativas, abordó la cuestión de las responsabilidades compartidas al interior de un grupo de trabajo, es una tarea que se construye colectivamente. Su insistencia la resumió en una frase: "es necesario creerse el cuento", mostrar lo que saben. El profesor reportó que no era habitual la exposición de disertaciones, que no se percibían muchos espacios en el colegio para que los estudiantes hicieran escuchar su palabra, su opinión, su presencia, su cultura. Las disertaciones fueron, por tanto, una instancia de formación importante a meses de su inminente egreso del colegio ¿hacia la educación superior?

RELATO N° 23: PRACTICANDO EL DISCURSO ARGUMENTATIVO

- i. Estamos en una escuela durante su tercera jornada que atiende a personas jóvenes y adultas mediante los planes y programas de esta modalidad. Es el segundo nivel de enseñanza media de adultos, es decir, 3° y 4° año medio. Son las 19:25pm, y se inicia la clase con 12 estudiantes: 8 mujeres y 4 hombres. Se integrarán hasta ser 17 estudiantes a lo largo de desarrollo de la clase, cuyo tema es el discurso argumentativo. Reviso el libro y hay 35 estudiantes matriculados.
- ii. La profesora inicia su clase preguntando a los estudiantes qué saben sobre discurso argumentativo. Escucho muy buenas respuestas, pero solo de las mujeres presentes. En los minutos siguientes se integrarán los hombres. La profesora conoce los nombres de los estudiantes, la respetan, escuchan y siguen el desarrollo de la clase. Ella los anima a participar. Su relación con el curso es de gran cercanía.

Particularmente, les interesa la diferencia entre “convencer” y “persuadir”. Se da un ejemplo de lo que podría suceder cuando se pide permiso para un paseo persuadiendo o convenciendo a los padres. Se producen numerosos comentarios y opiniones, especialmente de quienes tienen hijos. Colectivamente, establecen la diferencia. Observo mucha calma y humor en el desarrollo de estos diálogos.

- iii. Es el momento de presentar la estructura interna y externa de un texto argumentativo. Se construyen colectivamente los avances en el tema: excelente forma de proponer aprendizajes. Se propone debatir sobre la salud, la educación, los sueldos, los impuestos. Los hombres también están ahora opinando. Se pasa a la gratuidad de la educación; es un tema candente; se escuchan diversos argumentos. Son las 19:50 horas.
- iv. La cuestión se complejiza: la profesora les señala que el texto argumentativo consta de tesis, garantía, respaldo. Apoya esta comprensión

con la imagen de una casa cuyos cimientos han sido consumidos por las termitas en la que se distingue la estructura propuesta. Muchos opinan y se interesan. Se origina otro ejercicio colectivo, enriquecedor.

Luego el curso opina sobre Arturo Vidal, tanto en su primer episodio –choque incluido– como en el segundo en que parte sorpresivamente a Alemania, al parecer, luego de faltar al entrenamiento. Hay consenso respecto de que no le aplicaron la sanción legal, ni la ley Emilia⁸²; sostienen que ley pareja no es dura. Se interrumpen unos con otros. Sólo dos alumnas a mi izquierda no participan. Que el mundo real entre a la sala de clases –Vidal y sus historias– es esencial. Siempre lo abordamos en el taller colectivo. Comentar el país, comentar lo que sucede diariamente, es un camino para desarrollar el discurso argumentativo, obviamente. Acertadísima la decisión de la profesora. Son las 20 horas.

- v. A través de las imágenes del power, se propone reconocer y ordenar la estructura del discurso argumentativo. Son las 20.10. Ingresan tres estudiantes más a la clase, esta no se interrumpe. Se los pone al día. De seguro, no es la primera vez que abordan este tema. El ejercicio resulta muy bien y convoca la participación del curso. Se propone otro ejercicio con estereotipos femeninos. El curso se observa entusiasmado con el tema y la forma de abordarlo. Deben identificar tesis/base/respaldo y garantía en un texto. Este ejercicio también lo resuelven de muy buena forma. Todos toman nota de la solución encontrada.
- vi. La profesora les comenta sobre distintos textos en los que la estructura está presente, aunque desordenada. Que en próximas clases hará ese ejercicio de reconocimiento de las partes del discurso argumentativo

82. La llamada Ley Emilia, vigente desde septiembre de 2014, es una normativa que realiza modificaciones a la Ley del Tránsito, estableciendo sanciones más duras a quienes manejen en estado de ebriedad y provoquen un accidente. Además, tipifica como delito huir del lugar luego de causar un accidente en el que se produzcan daños; y negarse a la realización del alcotest o alcoholemia.

en un texto en que tienen un orden distinto. Se termina la clase con un resumen de lo aprendido. Es un curso activo y opinante. La profesora teje su clase, con parsimonia, con humor, con respeto, de modo que cada cual pone al frente lo mejor de sí. Maneja adecuadamente los tiempos e integra, con delicadeza, a quienes llegan más tarde a clases.

- vii. Esta es una clase que se destaca por la secuencia en que se desarrolló: hubo un momento inicial que se fue complejizando, paso a paso, hacia un contenido más difícil en sí mismo. La secuencia asegura el aprendizaje, porque además le proporciona "cartas para jugar" a todos los estudiantes. La construcción guiada del conocimiento estuvo siempre presente especialmente en la alternativa que alude a la construcción conjunta con los estudiantes, considerando sus aprendizajes previos.

RELATO N°24: GUIONES Y GUIONISTAS

i. Estamos en una escuela de adultos. Es el primer nivel de enseñanza media de adultos, es decir, primer y segundo año medio. Ya es tarde en la noche. La clase se inicia con dos alumnos, pero finalmente se integra un número mayor. Son las 19:22, y llega una tercera alumna. Un profesional del PIE debe tomar una prueba a un estudiante. Lo hace en la misma sala de clases, mientras el resto participa de la clase; se siente lo que están conversando; debiera ocurrir en un espacio distinto, creo. Se inicia la clase, haciéndolos recordar el tema que han estado desarrollando: han escrito un breve texto dramático/ guion en grupos. En la clase anterior, se comenta, se juntaron los dos primeros niveles de enseñanza media para trabajar con el mismo tema.

ii. Se revisa el relato de un grupo: Juan y Franco –personajes del guion– siendo adictos a la cocaína, terminan hospitalizados y son sometidos a tratamiento y rehabilitación; a estos dos personajes, se agrega un tercero en el guión que termina siendo el mejor amigo.

Otro grupo se anima y comenta su guión: dos personajes –Cáceres y Cabezas– se han acogido a la puerta giratoria y entran y salen de la prisión. Hay un policía que sabe que cometerán otro delito y logra que los tomen presos. La abogada –la de los narcos– no puede hacer nada. Están un tiempo en prisión y, finalmente, salen en libertad.

iii. Son las 19:44. Hay otro guión referido a la injusticia que significa para los barristas de un equipo de fútbol no entrar al estadio con su bombo. La conversación que surge es interesante, porque varios saben que es una disposición de la Ley Estadio Seguro. Se comenta que fue una buena idea, pero la violencia ha continuado y la presencia o ausencia del bombo no marca la diferencia: el bombo “da jerarquía” a quien lo posee, sostienen con mucha fuerza.

Se comenta un último guion sobre violencia intrafamiliar: ¿cómo enfrentan los problemas con sus propios hijos? ¿los golpean? Difícil pregunta. Una estudiante dice que no permitiría que le peguen a su hijo, pero que ella tiene derecho a hacerlo, "porque es la madre". Hay opiniones diversas y encontradas.

- iv. 19:53. A todos se les reparte una hoja en blanco: la profesora les pide que escriban una frase relativa a los temas de los guiones; les remarca, sí que escriban "un mensaje positivo". Todos lo hacen y se lo van entregando. Se integran dos alumnas. Se ponen al día y también aportan con su frase. Estuvieron en la clase anterior, por eso no les cuesta sumarse al trabajo del curso.

Son las 20 horas. Una alumna lee su mensaje: quiere que su hijo viva en un mundo sin drogas. Otra estudiante no quiere leerlo y lo pega en el afiche.

Un estudiante escribe: "cuando uno está abajo, quieren hundirme" y explica su pensamiento: no quiere tener hijos mientras no tenga condiciones económicas adecuadas para proporcionarles lo que necesiten. Pero la clase se interrumpe abruptamente: todos deben ir a una charla de orientación. No hay mayores explicaciones para nadie.

- v. Releemos los guiones con la profesora. Están muy bien presentados, en limpio, han sido re-escritos varias veces; es un trabajo persistente y delicado el realizado por ella que logra que los grupos, una vez definidos sus temas centrales, lo expresen en un guión que representa a cada quien y que interpreta las ideas distintas dentro de cada grupo. Creo que los guionistas no olvidarán ni su trabajo ni la forma en que lo construyeron con el apoyo de su profesora.

RELATO N° 25: ANALIZANDO MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- i. Lluve como en los mejores días de invierno. Entramos a una clase de segundo año medio. Me preocupa que el tráfico está lento y que mi cálculo inicial del tiempo de viaje podría fallar. Finalmente puedo llegar como 3 minutos antes que toquen la campana. Entramos al curso. Participo en la clásica ceremonia inicial –en coro– del saludo y me ubico atrás de la sala. Hay 36 estudiantes, de los cuales 18 son hombres y 18 mujeres. La clase se inicia a las 11:40 horas. Su objetivo es reforzar los contenidos de “mass media”. El curso está activísimo y contesta las preguntas de la profesora. En la pizarra, ella dibuja un mapa conceptual que ordena el tema central y sus implicancias. Contiene: definición, objetivos, canales, emisor/receptor. Muy buen apoyo para el desarrollo de la clase.

- ii. 11:55 am. la profesora ha preparado algunos videos de ejemplos para analizarlos desde los puntos explicitados en el mapa conceptual. Pide a los alumnos indicar qué tipo de estereotipo se utiliza o critica en cada ejemplo, y de qué forma. Los estudiantes continúan interesados; hay un mínimo ruido necesario y soportable, que no interrumpe la clase.

Observo una muy buena relación con el curso, la profesora usa el humor, conoce los nombres, no se altera, sus mensajes dicen “me gustaría escuchar lo que dice su compañera...” Distinto sería si hubiese dicho un mensaje como “No me dejan escuchar... cállense o los anoto”. Así lo comentamos al final, por eso lo destaco. Energiza a todos los que están allí, incluyéndome.

- iii. 12:00 horas: comienzan los videos. El primero, es sobre una bebida y su efecto liberador. Aparecen personas de la tercera edad con conductas juveniles. Origina diversos comentarios y se responde con rapidez la pregunta inicial. El segundo, alude a “Díganle no al racismo”: alguien que reclama en un avión por ir sentado al lado de una persona de color, hace presente que “pongan al racismo en su lugar”. Despierta diversas

opiniones. Es un tema candente en el mundo y en Chile. De hecho, caminando hacia el colegio, me encontré con numerosos ciudadanos de piel oscura que viven en ese barrio. Con más tiempo, podría haberse originado una conversación más larga, porque oí opiniones divergentes. Se opta por seguir con la clase tras su objetivo inicial. Lo que sí queda claro es que ni la propaganda ni la publicidad son neutras: pretenden influir en quienes presencian esos videos. La profesora siempre recorre la sala, responde dudas y revisa los cuadernos cuando se lo solicitan.

12:10 pm. Tercer Video: "Si olés como mujer... te ven como mujer". Es un video de mayor complejidad, a mi juicio. Está la cuestión de género presente. Un estudiante indica que "no hay olor de mujer ni de hombre". Que la propaganda intenta que se crea que existen, pero la realidad la supera. Hay respuestas diversas. Pero, al final, se responde la pregunta inicial sin mayores dificultades.

El último video: la felicidad de ganarse la lotería. Gran tema. Escucho varias opiniones y discusiones. No hay una sola respuesta. Infelizmente no hay más tiempo para la discusión. Destaco que los cuatro videos están muy bien escogidos. Ninguno dejó indiferente al curso y los hizo pensar tanto en el tema planteado, como en la pregunta inicial que motivó la actividad.

- iv. 12:30 pm: segunda actividad propuesta por la profesora: distinguir las variables canal, emisor, receptor, mensaje y objetivo a ser identificadas en cinco imágenes que ella misma ha incluido en su presentación; hay un poco de silencio que denota trabajo personal y luego, es el momento de la respuesta colectiva.

12:35 pm: la primera imagen es la foto de una mujer que informa sobre el tiempo. Rápidamente el curso identifica en la imagen las variables señaladas. Luego, un texto sobre el chips de las mascotas. Lo leen en voz alta, no hay mucho silencio para escuchar, pero igualmente se avanza en el ejercicio. Este tema no despierta tanto interés. El curso

está un poco cansado. La tercera imagen es un réclame de una tienda del 'retail'; la cuarta es el Horóscopo. Se animan nuevamente, porque varios de los estudiantes creen en el horóscopo; finalmente, una foto que presenta el documental "La Orca Asesina"⁸³. La mayoría asistió a la película. Sus respuestas son escritas en la pizarra para que todos puedan disponer de la opción correcta. La profesora despliega una explicación cada vez que hay dudas.

- v. Son las 13:00: "Estamos listos" comunica la profesora. La clase ha expirado. Gran curso el que he conocido hoy día: interesado, participante, opinante.
- vi. Destaco, muy especialmente, el ritmo de la clase: fue animoso, desafiante. Persiguió su objetivo y lo consiguió. No observé que ninguno de los estudiantes se quedara al margen de las respuestas o de las actividades. Nadie "se fue de la clase". Hubo cansancio, claro, pero se mantuvo en los márgenes habituales. El movimiento permanente de la profesora por la sala de clases, el conocimiento de los nombres, el ritmo de la misma, fueron notables. Todos sentían que sus opiniones eran importantes para el resto del grupo, para la misma profesora, para sí mismos. Además, el uso del humor de parte de ella le otorga al clima de la clase un carácter afable, humano, grato, que transmite energías, les hizo, nos hizo sentir bien a tod@s. Ahora bien: un buen ritmo de la clase implica, de parte de la profesora, dominio del tema. Y lo dominaba.

83. *Orca, la ballena asesina* es una película estadounidense dirigida por el director británico Michael Anderson y estrenada en 1977. La película se inspira en la película de 1975, *Tiburón* y retoma temas como los ataques de un animal marino así como el tema de la venganza.

RELATO N° 26: CREANDO UN AFICHE PUBLICITARIO

- i. Entramos a una sala de séptimo año básico. Son las 10:40 am. La clase se inicia con un saludo colectivo de los estudiantes. El objetivo de la clase de la profesora será “crear un afiche publicitario”. Las destrezas a desarrollar son: identificar y aplicar las características de la elaboración del afiche. Las actitudes a practicar son el respeto mutuo y pedir la palabra. Se anotan en la pizarra. Luego, le pregunta al curso por la importancia de la publicidad: hay varias respuestas. Es un tema que despierta interés y que comenzó a ser abordado en una clase anterior.

Luego, se pregunta por las diferencias entre publicidad y propaganda y los estudiantes las identifican y definen. Se escriben las definiciones en la pizarra. Es un buen punto, porque se trata de una abstracción. Para contextualizar esta parte de su clase, la profesora hace mención al debate presidencial que se realizó la noche anterior en la televisión. La mayoría o lo vio o sabe que se realizó y lo identifican como propaganda. Hay interés. Hay siempre manos levantadas para responder las distintas preguntas.

- ii. Es el momento de instalar el data con la ayuda habitual de los estudiantes; se trata de observar las imágenes del power point especialmente preparado para esta clase: funciones del lenguaje las que se van ilustrando con ejemplos diversos y cercanos a los estudiantes, con tipos de argumentos también ilustrados con ejemplos. La profesora domina y pone a disposición del curso muchísimos ejemplos que les hacen sentido a los estudiantes, mantienen su interés y aclaran los conceptos. En un momento, los estudiantes, siguiendo a la profesora, cantan en coro un jingle de un supermercado y la clase se anima bastante.
- iii. La profesora les propone, ahora, la consideración de las figuras literarias como parte de la construcción de un afiche publicitario: hipérbole, comparación, personificación, metáfora. Me parece más que novedosa esta inclusión, porque apoya tanto la mejor comprensión y aplicación

de las figuras literarias como la elaboración del afiche, que será la tarea que le propondrá al curso, enseguida. Hay un momento de humor a propósito de la publicidad de unas zapatillas. Hay una buena relación con el curso, de lo contrario, esta situación no hubiera ocurrido; a todos nos hizo muy bien.

Las metáforas ayudan a la construcción de los ejercicios publicitarios: cuando la profesora propone elaborar oral e inicialmente una publicidad para un lápiz labial, surgen desde el curso dos metáforas: frutillas y pétalos de rosa. Es un curso creativo, activo, interesado en este tema.

- iv. Corresponde organizarse para una actividad de grupo que utilice lo mejor de lo aprendido hasta el momento: se trata de la creación de un afiche publicitario que debe incorporar una planificación del mismo. Observo que los estudiantes recuperan, para el trabajo de grupo, a sus amistades habituales y se cambian de asiento –mochilas incluidas– casi en su totalidad. Hay un gran movimiento en la sala antes que comience el trabajo propiamente tal. Se organizan grupos de 2, 3 y hasta de 4 personas. La profesora recorre la sala confirmando esta organización.

Resulta interesante, creo, considerar la sugerencia que hemos hecho en el taller colectivo semanal en el sentido que cada docente organice los grupos de trabajo, más que dejarlos a su arbitrio, en tanto cada cual tiene cierta claridad de las cercanías y complementariedades de sus estudiantes. Pero los cursos tienen también su “trayectoria grupal” que es necesario respetar por quienes realizan su práctica profesional por un período acotado.

El power incluye una lámina que describe cómo será la evaluación de este trabajo que es explicada al curso. Observo que es una aclaración necesaria, porque todos saben qué se persigue con el trabajo en desarrollo. Además –así lo hemos discutido en el taller– la evaluación debe ser transparente para quien es evaluado, no deben existir “zonas grises” en esta temática, sino reglas claras que le indiquen a cada cual a qué

atenerse. Se les aclara, también, que el trabajo que se inicia hoy, culmina al día siguiente y que tendrá una nota formativa.

- v. La profesora recorre los grupos y los apoya según sus demandas. Les sugiere que comiencen con la planificación: identificar producto, público objetivo y elementos gráficos y textuales del afiche; en su gran mayoría, los grupos ya han decidido el producto que publicitarán. Hay un celular que incomoda a la clase y que es guardado en el escritorio de la profesora, pero el trabajo de grupo se desarrolla en condiciones adecuadas bajo la atenta mirada de la profesora. Es un episodio que no logra interrumpir la clase.

Escucho plantear numerosas dudas sobre la planificación del afiche. Se pide silencio para explicar nuevamente cuál es su objetivo y su sentido. La profesora, muy adecuadamente y sabiendo los temas que cada grupo va trabajando, ejemplifica su explicación a partir de las ideas de los distintos grupos; un acierto, todos se sienten que están aportando y, a la vez, comprenden mejor las consignas sobre planificación.

Antes de terminar la clase, la profesora le pide a "grupos voluntarios" que expongan su avance. Quedo gratamente sorprendida que los primeros voluntarios son tres estudiantes que trabajaron muy cerca de mí. Han escogido el teléfono celular para publicitar y tienen bastante claridad sobre cómo seguirán con su trabajo; todo indica que este buen inicio tendrá un buen final.

- vi. Asisto a una clase muy bien preparada por la profesora que organiza el uso del tiempo de manera adecuada y que se apoya en el power point para el desarrollo de los contenidos. Ha desarrollado una buena relación con este curso. Respeto a los alumnos y estos, a su vez, la respetan. Su humor es un excelente indicador de esta constatación. La clase se enriqueció con ejemplos diversos y vigentes, del ámbito de la publicidad, conocidos por los estudiantes. Eso le otorgó dinamismo e interés tanto a la participación de los estudiantes como a las intervenciones de la profesora.

El objetivo inicial de “crear un afiche publicitario” está en desarrollo y culminará al día siguiente. Las destrezas a desarrollar señaladas fueron: identificar y aplicar. Durante la clase, el ejercicio central fue identificar conceptos y diferencias y luego aplicarlas en el mismo afiche. Por su parte, las actitudes referidas al respeto al interior de la sala de clase así como a pedir la palabra, fueron plenamente cumplidas.

La clase se termina. Hay satisfacción en todos quienes participamos en ella.

En el taller profundizamos, en diversas ocasiones sobre la evaluación con distintos textos de apoyo. Concordábamos que es una herramienta “de poder” para nosotros los docentes y concordamos que las “malas calificaciones” obtenidas por los estudiantes eran también “malas calificaciones” para quienes proponíamos los aprendizajes. Se producían discusiones y la idea era resistida inicialmente, pero creo que avanzamos en esta temática con cada grupo de docentes en práctica.

Uno de los textos utilizados dice así⁸⁴:

“La evaluación adquiere, en lo esencial, estas tres formas de aplicación:

- **evaluación diagnóstica** que facilita la identificación de **disposiciones de aprendizaje/niveles de desempeño**. Las disposiciones de aprendizaje **son los desempeños que muestran los estudiantes en un punto de su desarrollo real**. Este desarrollo real tiene directa relación con los capitales culturales de los estudiantes adquiridos a través de sus procesos de socialización, en sus familias, en sus comunidades, en sus redes sociales habituales, en su trayectoria escolar anterior. Por esto es **que las disposiciones de aprendizaje se manifiestan a través de niveles distintos que las hacen heterogéneas en un mismo grupo de estudiantes y entre grupos distintos**.
- **evaluación formativa** que permite disponer de información, ponerla al servicio de quien aprende, focalizar la ayuda pedagógica, apoyar diferenciadamente a cada estudiante; y

84. *Manual para el Profesor, Liceo para Todos, Ministerio de Educación, 2003.*

- **evaluación sumativa** que permite transformar el juicio evaluativo en una calificación. Proporciona la oportunidad de formalizar el juicio evaluativo durante o al final de una secuencia de trabajo según los plazos establecidos en el reglamento de evaluación de cada establecimiento. Habitualmente, esta se obtiene evaluando un producto o una secuencia de actividades que sintetizan un proceso.

El cuadro siguiente apoya el texto precedente:

EVALUACIÓN	FIN QUE PERSIGUE	MOMENTO DE APLICACIÓN
Diagnóstica	Determinar –vía instrumentos y observación docente– la situación real de los niveles de desempeño de los estudiantes en relación con el desarrollo de una competencia.	Permanente, para evaluar cómo se han desarrollado las competencias al interior del curso.
Formativa	Disponer de información oportuna y certera sobre el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.	En los momentos que cada equipo de docentes responsables del proceso de aprendizaje, estimen adecuado.
Sumativa	Transformar el juicio evaluativo de cada docente o de un equipo de trabajo en una “calificación” o “nota”.	Al final de un proceso de aprendizaje, de acuerdo a los criterios de los docentes y a las condiciones establecidas en los reglamentos de evaluación vigentes en cada liceo.

La evaluación nos facilita, básicamente, tres cosas: (1) reconocer los logros de los estudiantes; (2) identificar sus dificultades en el proceso de aprendizaje; (3) identificar la ayuda pedagógica que cada estudiante necesita del maestro para profundizar sus logros y/o abordar sus dificultades”.

RELATO N° 27: EL ARTE DE VANGUARDIA

- i. La clase se desarrolla en el cuarto año medio de un liceo. La profesora se prepara para seguir la secuencia que hemos trabajado en el taller de la universidad, sobre la "construcción guiada del conocimiento", es decir, primero, obtener conocimiento relevante de los estudiantes para detectar qué saben y qué comprenden; segundo, responder a lo que dicen los estudiantes agregando y aportando a la construcción de significados más amplios; y tercero, describir la experiencia compartida en clase por su significación educativa, revisándola y reinterpretándola.

El ambiente, en las primeras horas de la mañana, está un poco agitado, porque algunos estudiantes han adherido a una marcha y no asistirán a clases. Los de cuarto medio sí están en la sala: 15 jóvenes; 9 hombres y 6 mujeres. Hay también otro distractor: se les invita a recorrer una feria de institutos profesionales y universidades privadas instalada en el patio central del liceo. Todos concurren. Algunos intentan irse, pero no lo logran. En general, juntan papeleo y propaganda, pero no vuelven entusiasmados; varios expresan que se trata de instituciones de educación superior de segundo orden. La profesora se preocupa de aclarar algunas cuestiones relacionadas con su continuidad de estudios. Finalmente, siendo las 11:20 am, están disponibles para empezar la clase.

- ii. La temática es desafiante y compleja: la vanguardia en el arte, mejor conocimiento de Frida Kahlo⁸⁵, elaboración de un caligrama, imágenes con una de las versiones de "El Grito"⁸⁶ de Munch, lectura de parte del

85. Magdalena Carmen Frida Kahlo Calderón (1907-1954), pintora y poetisa mexicana. Casada con el muralista mexicano Diego Rivera, su vida estuvo marcada por el infortunio de contraer poliomielitis, además de un grave accidente en su juventud que la mantuvo postrada en cama durante largos periodos.

86. "El grito" (en noruego *Skrik*) es el título de cuatro cuadros del noruego Edvard Munch (1863-1944). La versión más famosa se encuentra en la Galería Nacional de Noruega. Todas las versiones del cuadro muestran una figura andrógina en primer plano, que simboliza a un hombre moderno en un momento de profunda angustia y desesperación existencial. El grito está considerado como una de las más importantes obras del artista y del movimiento expresionista.

manifiesto de André Breton⁸⁷, proveniente del libro en uso en el curso; recapitulación y recreo.

Observo que la profesora prepara su clase con una secuencia que va profundizando y completando las ideas centrales sostenidas por el movimiento cultural que aborda. Sus imágenes, muy bien seleccionadas, dan cuenta de esas características. La mayoría del curso se interesa en participar y responder. Logra tomar la conducción del grupo a pesar de los distractores vividos en las primeras horas de la mañana. Son las 11:25 am.

- iii. La elección de las imágenes ha sido cuidadosa. Son imágenes que impactan a los estudiantes y, desde allí, se arriesgan a entender los conceptos involucrados. Es el camino escogido, muy buen camino. Observo que entienden muy bien, especialmente cuando se lo explican a la profesora y al curso, claro. Cuando se trabaja el caligrama⁸⁸ hay una estudiante haitiana que traduce uno referido a la Torre Eiffel que está, originalmente, en francés. Buen aporte e inclusión de su saber.

Observo, que el material audiovisual es de calidad, con movimiento, acertado, explicativo, excelente. Hay varios que conocen las cuatro versiones de "El Grito" y lo comentan. Es una representación con validez en el grupo.

- iv. 12:30 horas: es el momento que cada estudiante exprese lo que ha aprendido: en parejas y usando palabras de diversas revistas, elaborarán un poema con características surrealistas. Hay material suficiente en la sala de clases. Les resulta algo complicado. La profesora los anima y los acompaña en sus dificultades, pero el tiempo no alcanza; se recogen los avances, se compromete la finalización para la clase siguiente.

87. André Breton (1896-1966) fue un escritor, poeta, ensayista y teórico del surrealismo, reconocido como el fundador y principal exponente de ese movimiento artístico.

88. Ver nota 28 referida a Caligrama.

- v. La profesora se mueve entre estar atenta a qué saben y qué comprenden sus estudiantes; aportar siempre con miras a construir significados más amplios; y compartir el desarrollo de la clase, revisándola y apoyando al grupo. Observo que en un viaje de ida y vuelta se mueve entre estos tres ejes. Los hemos conversado en el taller, con insistencia. Para ello, maneja el tema del surrealismo de modo que puede ir haciendo los ajustes durante el desarrollo de la clase.

- vi. A pesar de la complejidad del tema, mantuvo su ritmo, animó al grupo, les sacó lo mejor de cada uno, escuchó opiniones y las fue sumando al aprendizaje colectivo. Excelente ruta para avanzar en la clase. No hubo tiempo para el cierre formal de la clase. Quedó abierta para terminar el poema en la próxima.

- vii. Observo que dos estudiantes –hombre, mujer– son los que conducen la opinión. La profesora se apoya muy bien en ellos para que el resto se sume. Es un adecuado uso de un liderazgo que aparece en esta clase por el conocimiento que tienen de obras vanguardistas, por su interés en el tema. Hubo quienes quisieron no participar, pero con delicadeza y tino, la profesora los fue integrando. Es, observo, un curso complejo: están a semanas de terminar su enseñanza media; se percibe cuánto respetan a la profesora.

En el taller trabajamos la producción guiada del conocimiento, cercana a la estrategia utilizada por la profesora en el relato que acaba de terminar. Dice así:⁸⁹

*"..Una situación relativa a guiar el conocimiento ocurre cuando se **describen aspectos importantes de la experiencia compartida en la sala de clases por su proyección educativa**. Y esto para relevar la idea que las experiencias anteriores proporcionan las bases para dar sentido a las siguientes. Se trata de crear continuidad en la experiencia de los alumnos. A través del lenguaje existe la posibilidad de revisar y reinterpretar esa experiencia y utilizarla como base de aprendizajes futuros. En síntesis, se recapitula lo que se ha hecho en clases anteriores. Por ejemplo, el diálogo siguiente de una profesora y tres de sus alumnas refleja este aspecto.*

Profesora: *¿Por qué creen ustedes que es importante realizar buenas exposiciones? Lo hablamos en la última clase ¿se recuerdan?*

Alumna 1: *bueno, usted dijo que era importante que explicáramos bien lo que pensábamos ante el resto.*

Alumna 2: *sí, eso dijo, pero me fui preocupada porque no estamos acostumbradas a hablar en público; no sé cómo hacerlo.*

Alumna 3: *conversamos que la exposición tenía que ser ordenada y con un lenguaje claro para que el resto la entendiera bien.*

Profesora: *muy bien, eso conversamos en la clase pasada. Comprendo su dificultad, pero quiero que recuerden lo siguiente. Cada vez que hemos leído un cuento y lo hemos comentado.*

Alumna 2: *¿esas han sido exposiciones?*

Profesora: *en parte sí, en parte no. Sí, porque varios de ustedes expusieron al curso lo que entendieron del texto. No, porque fue una intervención improvisada.*

Alumna 1: *entonces ¿cómo lo vamos hacer ahora?*

89. Mercer, Neil: "La Construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos", Paidós, Temas de Educación, Buenos Aires, 1997.

Alumna 3: ¿qué hacemos para que no sea una improvisación?

Profesora: hagamos el mismo ejercicio de la clase anterior. Cuénteme –dirigiéndose a la alumna 2– ¿cuál fue su primer pensamiento cuando se levantó hoy día?

Alumna 2: bueno, aunque tenía mucho sueño me acordé de mi hermano que está viviendo en otra ciudad.

Profesora: ¿y entonces?

Alumna 2: está haciendo el Servicio Militar y vivió allá el último terremoto, nos demoramos en comunicarnos con él y...

Profesora: ¿qué les contó de lo que vivió?

Alumna 2: que no tuvo tiempo de pensar en nada, porque salieron a patrullar las calles. Creían que habría tsunami, pero el mar salió muy poco. No durmió en dos días hasta que su turno lo tomó otra compañía.

Alumna 1: ¿viste? Hablaste en público sin problemas.

Profesora: felicitaciones, están preparadas para realizar exposiciones. No se preocupen que prepararemos las exposiciones orales con tiempo....

La conexión que logra la profesora con la experiencia de las alumnas y con lo abordado en clase le permite tener una base para plantear, próximamente, un tema que les resulta difícil a varias estudiantes, representadas, en esta ocasión, por la Alumna 2".

RELATO N° 28: ESCRIBIENDO LOS PROPIOS POEMAS

- i. Estamos en una escuela de adultos que funciona como tal todo el día. Esta es la última jornada de la tarde. La clase se desarrolla en el primer nivel de educación de adultos que corresponde a 1° y 2° año medio. Se inicia con 11 estudiantes y, finalmente, asisten 12 –6 hombres y 6 mujeres– de los 33 matriculados en el curso. Son las 19:17 horas. El tema a abordarse es el género lírico. Hay un mapa conceptual en la pizarra que va aclarando los conceptos: por ejemplo, “apostrofico”, “nominativo”, “carmínico”. Constató que no es la primera vez que se aborda el tema. Varios estudiantes van apoyando la definición de estos conceptos.
- ii. 19:28: el objetivo de la clase está escrito en la pizarra. La profesora, sabiendo los nombres de sus alumnos, situación que evidentemente facilita su mutua relación, le reparte a cada uno, un sobre en el que hay recortes con palabras. Les pide que las coloquen en sus escritorios para que las lean e inventen un poema, el que les inspire esas palabras. Es una excelente propuesta didáctica: el sobre encierra algo de misterio, cada sobre terminará siendo personal por el orden y por el modo de ordenar las palabras. Muy buen camino. Los hombres, observo, se inquietan más con el sobre que las mujeres, a las que veo más pasivas.
- iii. Hay silencio, están trabajando. Algunos pierden los recortes, inician y reinician su trabajo; la profesora los apoya permanentemente, no los deja solos, busca soluciones, les propone otro tipo de selección de palabras; se trata que escriban su poema. Si es necesario, les reparte otras palabras previamente recortadas.

Percibo que varios no han tenido antes la oportunidad de escribir poemas, menos con la estrategia propuesta por la profesora, que recorre la sala una y otra vez, nadie se queda sin ayuda. Algunos dicen que no leerán su poema en el curso.

-
- iv. Observando las dificultades, la profesora baja la exigencia a una estrofa con cuatro versos. Lo importante es producir un texto. Eso no lo pierde de vista. La mayoría va avanzando.

20:00: llega el momento de revisar las producciones. Un par de estudiantes no logra avanzar. Finalmente, cada cual lee su texto pero también hay quienes se resisten; a esos estudiantes les lee el poema la profesora para que todos lo escuchen. Ella también tiene en sus manos, el poema original, el de la selección de palabras recortadas. También se lee ese poema al final del resto. Advierto que hay similitud, de énfasis, de aura, de sentimientos entre el poema original y los elaborados por los estudiantes. Esa cercanía, creo, es un logro de la profesora. Es una excelente alternativa didáctica para contactar a cada estudiante con la poesía: textos propios inspirados en textos de autores consagrados. Notable.

- v. En mi opinión, llevar recortadas las palabras escritas facilita enormemente la elaboración de un poema, no sólo porque están ahí, a la mano, sino que también, porque al tener un gran puzzle de palabras, se origina la opción de escoger, de combinar, de crear propiamente tal. Es un acierto, insisto. Refleja, también, un dominio del tema de parte de la docente en tanto escoge presentarlo de una forma diferente, pero que igualmente le permitirá profundizar en el género lírico.

RELATO N° 29: ¿PUBLICIDAD O PROPAGANDA?

- i. Estamos en clase en un séptimo año básico. La sala está en el subterráneo, pero tiene luz natural y es amplia. Hay 34 estudiantes en clases. Me ubico en la parte de atrás. Los estudiantes tienen sus lockers para guardar sus cosas y varios acuden a sacar material que necesitan para esta clase, cuyo tema será la publicidad. El colegio utiliza guías para trabajar en clases. Todos tienen el texto sobre el escritorio.

La profesora ha preparado un power sobre publicidad y los invita a tomar apuntes para complementar la guía. Pregunta por la definición de publicidad: varios estudiantes contestan y lo hacen bien.

- ii. Luego, pregunta por la diferencia entre servicio y producto, obteniendo también buenas respuestas. Pienso –cuando escucho las respuestas– en el grado de abstracción que implica esta distinción. Pienso, también, en cursos que he observado en este semestre y en la dificultad que tendrían en definir y diferenciar ambos conceptos. De seguro, se dio tiempo previo para profundizar en estas distinciones. Se usa la pizarra para completar la distinción.

En seguida, les propone otro dilema: la diferencia entre publicidad y propaganda apoyándose en una diapositiva que tiene la foto de Bachelet, de la campaña presidencial 2006, de Longueira, y otra imagen con propaganda de una bebida. No hay referencias mayores a los candidatos entre los estudiantes y la imagen les sirve solo para distinguir ambos conceptos. Luego, observan otra transparencia con más candidatos y propaganda que complementa esta conceptualización. Es un muy buen recurso didáctico apoyarse en imágenes para refrendar y complementar la distinción propuesta.

- iii. Otra diapositiva presenta un esquema –muy bien hecho– sobre formato publicitario. La profesora divide la definición de formato en cuatro secciones, con colores distintos y los presenta de modo tal que

los estudiantes, observando la diferencia, organicen el concepto. Otro excelente recurso didáctico. Otras dispositivos complementan su exposición. La profesora camina permanentemente por toda la sala.

- iv. Les propone un trabajo en parejas: hacer un afiche publicitario de algún elemento tecnológico con imagen alusiva, eslogan, datos del producto y logotipo. Antes de terminar la clase, tendrán que, al azar, salir a explicar sus afiches. Les reparte una cartulina para trabajar y empieza una etapa de mucha actividad y conversaciones. Observo que todos están trabajando. La profesora recorre los grupos respondiendo consultas, dando su opinión, apoyando la tarea.

Se toman muy en serio el trabajo y se pone la hora de término de la elaboración del afiche en la pizarra. Empiezan a terminar paulatinamente y como es habitual, todos quieren mostrar su trabajo. Comienzan las exposiciones referidas a los siguientes temas: una lámpara que proyecta el futuro; peluquerías con implementos especiales; tocino con particularidades antes no vistas; cámara a prueba de golpes; zapatillas especiales con resortes; Smart 3D y así, sucesivamente.

En verdad, los trabajos sobrepasan lo pedido en tanto le ponen música, recitan textos breves, casi actúan adelante. Me impresionan. La creatividad es notable en el curso. La profesora va cerrando la clase y les comenta que observando los trabajos elaborados, estima que les quedaron claros los conceptos abordados a propósito de la publicidad. Cuando pregunta si les gustó la actividad, todos responden, en coro, que sí.

Quedan unos minutos y se exhibe el documental "El tesoro de los caracoles"⁹⁰ como una manera de cambiar el tipo de reflexión de

90. "El Tesoro de los Caracoles" refiere a un joven inocente con problemas mentales que luego de perder un encargo de su madre encuentra el tesoro de los caracoles. Esto lo hará cometer un crimen, que su madre intentará encubrir con tal de salvar a su hijo y quedarse con el apreciado botín. La historia procede de la tradición oral del sur de Chile

los estudiantes por el problema planteado por el documental. Cuando termina, la clase ha finalizado. Sería interesante, sí, que las clases terminaran, habitualmente, con breves y buenos documentales para educar "el ojo" de los estudiantes. Lo que sí sería necesario es dejar tiempo para comentarios sobre esos mismos documentos audiovisuales. El curso sale a recreo comentando el documental.

En resumen: observo una muy buena relación de la profesora con el curso, además de un mutuo respeto. La clase está bien preparada, secuenciada, con apoyo audiovisual adecuado que permitió –en parte– que cada uno creara su propio afiche. Se logró hacer "resonancia" del concepto de afiche en sus estudiantes a través de las imágenes que se propusieron, de modo que produjeron uno propio.

El curso es exigente como se observa en los párrafos precedentes y la profesora ha asumido esa exigencia poniendo en una tensión su creatividad y su comprensión de temas como el abordado hoy día. Este es un logro pedagógico significativo, a mi entender. Destacable es la elaboración del apoyo audiovisual que, usando imágenes, colores y secuencia, apoya decisivamente el desarrollo de la clase.

.....
y quien la dirige –*Cristián Jiménez*– llega a conocerla mezclada con cuentos escritos por presos. En este caso, se trataba de un cuento que el autor había escuchado de su abuela muchos años antes.

RELATO N°30: TIPOS DE MUNDOS LITERARIOS

- i. Entramos a una clase de primer nivel de enseñanza media, de educación de adultos, es decir, primero y segundo año medio. El tiempo está lluvioso y frío. Son las 19:00 horas. La lluvia hace bajar la asistencia que, habitualmente, es escasa. El tema a abordar es: "tipos de mundo" creados por la literatura. El profesor había preparado, con dedicación, un power point que se inició con la distinción de tres tipos de mundo: realista, maravilloso y fantástico. Llegaron, finalmente, seis estudiantes: tres hombres y tres mujeres. Son las 19:42, y el computador asociado al power se descargó, de modo que el profesor desarrolló su clase, debió modificar su planificación y lo hizo usando la pizarra con frecuencia.
- ii. Sus estudiantes lo iban siguiendo. Preguntaban, respondían a las consultas, era un tema conocido para ellos. Hicieron numerosas consultas sobre los tipos de mundo literario, el profesor decidió dictarles las definiciones. Eso le permitió compartir con los asistentes las implicancias y la profundidad de cada definición. La clase se animó.

Un estudiante que llegó temprano fue el más interesado; su opinión estuvo siempre presente y aportó, varias veces, a las preguntas de su curso. La secuencia propuesta por el profesor fue acertada: observé que los estudiantes siguieron el hilo de la clase perfectamente, a un ritmo razonable. Lo anterior fue acompañado por el uso intensivo de la pizarra de parte del profesor, se anotaron ciertas palabras, nombres de autores u otros datos que les ayudó a hacer las relaciones entre lo que ya saben y lo que se les va proponiendo.

- iii Repetidamente, solicitaron que se dictaran definiciones, por lo que deduzco que es la costumbre en ese curso y, tal vez, del colegio. Lo conversamos con el profesor y me señaló que es la razón por la que usa esas herramientas en su clase. Que el hábito escolar de acompañar la clase con buenas imágenes –como las que él tenía preparadas– está menos presente en este espacio educativo. Constaté, sí, que cuando el

profesor les solicitaba aportar con ejemplos, siempre se incorporaban nombres de películas. Es un dato a tener en cuenta, porque dominan bastante esa área y es una veta a explorar durante el desarrollo de su práctica docente.

- iv. El profesor enriqueció su clase con información documentada e interesante sobre la Biblia, sobre Popol Vuh⁹¹, Julio Verne⁹², y Edgar Allan Poe⁹³. Todas estas menciones reflejan la opción del profesor por ampliar el mundo, por conectar, en medio de la copiosa lluvia, a quienes necesitan desarrollar habilidades de procesamiento de la información y profundizar en su formación personal y social. Observo a los estudiantes y están interesados en lo que el profesor ha ido agregando. Es un muy buen punto desde lo pedagógico: interesar a los estudiantes en cuestiones distintas y, en parte no tan cercanas, aunque complementarias.

La clase continúa cuando el profesor les propone una guía para leer en la que hay cuatro textos que los estudiantes deberán asociar con los tipos de mundo creados por la literatura. Se los lee, los escuchan, pero la clase ya termina. Sin embargo, las respuestas dadas a las interrogantes del profesor son adecuadas. Mi convicción es que entendieron adecuadamente la propuesta de mundos literarios presentada en esta clase.

91. El *Popol Vuh*, 'libro del consejo' o 'libro de la comunidad'; de *popol*, 'reunión', 'comunidad', 'casa común', 'junta' y *wuj*, 'libro' es una recopilación de narraciones míticas, legendarias e históricas del pueblo k'iche', del pueblo maya guatemalteco. Está compuesto de una serie de relatos que tratan de explicar el origen del mundo, de la civilización, de diversos fenómenos que ocurren en la naturaleza.

92. Julio Verne (1828-1905), escritor, poeta y dramaturgo francés célebre por sus novelas de aventuras y por su profunda influencia en el género literario de la ciencia ficción.

93. Edgar Allan Poe (1809-1849) fue un escritor, poeta, crítico y periodista romántico estadounidense, reconocido como uno de los maestros universales del relato corto. Fue renovador de la novela gótica, recordado especialmente por sus cuentos de terror. Considerado el inventor del relato detectivesco, contribuyó asimismo con varias obras al género emergente de la ciencia ficción.

- v. Observé una muy buena conducción de la clase, a pesar que había pocas condiciones para que resultara dada la baja asistencia y la carencia del power que guiara la exposición. Debió cambiar lo planificado y lo hizo muy acertadamente. El uso de la pizarra, escribir palabras poco conocidas, introducir distintos autores, fueron también estrategias pedagógicas atinadas. Los estudiantes presentes en la sala estaban genuinamente interesados en la clase y en la propuesta del profesor. Observo confianza mutua. Participaron, respondieron, estuvieron atentos y dieron muestras de ir siguiendo la clase muy cercanamente.

RELATO N° 31: "SUB-TERRA Y EL REALISMO"

- i. Entramos a una clase en tercer año medio que se desarrollará a partir de las 10:50 am. Siendo el inicio del invierno, cae una fuerte lluvia que motivó una disminución de la asistencia. Se inicia la clase con 14 estudiantes. De a poco, se integran más jóvenes hasta llegar a un total de 18. El objetivo de la clase, copiado en la pizarra, es identificar y reflexionar en torno al carácter del realismo a través de una lectura guiada. La profesora actualiza los conocimientos, preguntando sobre los contenidos abordados en la clase anterior. Las preguntas son bien respondidas por los estudiantes.
- ii. La profesora propone leer el cuento "La Compuerta N°12" del libro "Subterra", de Baldomero Lillo⁹⁴. Para conectar la temática con los estudiantes, les recuerda el mensaje que los 33 mineros de la mina San José, enviaron para informar que estaban vivos. Esto origina diversos comentarios que le dan contexto y una adecuada conexión con la lectura. Luego, les entrega una guía de trabajo que contiene el cuento y otros contenidos complementarios.
- iii. La lectura avanza con calma. Algunos estudiantes se ofrecen o aceptan leer, otros no lo aceptan, ni tampoco se ofrecen. Quienes lo hacen, leen con diversos grados de dificultad, unos con menor fluidez que otros. El lenguaje de Lillo, por lo demás, es complejo. Usa muchísimas palabras que, tal vez, se leen por primera vez. Se integran a la clase dos estudiantes, intentan leer, pero, a poco andar, señalan que no pueden hacerlo. Posteriormente, protagonizarán episodios complicados de convivencia y de relaciones al interior del curso. En definitiva, sólo leen el cuento dos mujeres. El resto de lectores fueron hombres.

94. Baldomero Lillo Figueroa (1867-1923) fue un cuentista chileno, considerado el maestro del género del realismo social. Gracias a las experiencias acumuladas en las minas de carbón pudo escribir una de sus obras más famosas, *Subterra*, que retrata la vida de los mineros de Lota, y en particular la de la mina Chiflón del Diablo.

La cuestión de la lectura en público ha aparecido en un porcentaje importante de estos relatos. Fue tema permanente de análisis en el taller semanal. No disponíamos de un camino de solución. Siempre nos preguntábamos si era pudor o era una competencia de lectura no lograda. Aquí, estábamos asistiendo a una clase de tercer año medio, pero la disyuntiva era la misma. Creo que es una cuestión pendiente en el marco del desempeño docente y que amerita que se resuelvan diversas cuestiones previas, como el valor de la lectura en público para los lectores y oyentes. Es un tema a profundizar.

Cuando termina la lectura, la profesora les pide a los estudiantes su opinión sobre el contenido y se escuchan varias voces. Es la ocasión para resaltar las características del realismo. También hay alusiones a Lota, al trabajo difícil de los mineros y a otras resonancias que el cuento tiene en los estudiantes.

- iv. La profesora propone, entonces, que identifiquen tres elementos realistas del cuento que acaban de leer. Los identificarán para luego compararlos con la realidad actual. El curso trabaja concentradamente en la tarea. La profesora recorre los bancos apoyando la tarea y atendiendo las consultas. La mayor parte del curso termina el ejercicio antes que termine el horario de clases.

El curso identifica, también, en el texto la presencia del trabajo infantil, así como la relación padre/hijo. Los percibo impactados con esta lectura, situación que, sin duda, creará condiciones para próximos espacios de lecturas tanto personales como colectivas de textos similares.

Parte del texto leído dice así:

"El viejo tomó de la mano al pequeño y juntos se internaron en el negro túnel. Eran de los primeros en llegar y el movimiento de la mina no empezaba aún. De la galería bastante alta para permitir al minero erguir su elevada talla, sólo se distinguía parte de la techumbre cruzada por gruesos maderos. Las paredes laterales permanecían invisibles en la oscuridad profunda que llenaba la vasta y lóbrega excavación". El padre había llevado a su hijo a trabajar. –Señor, aquí traigo el chico. Los ojos penetrantes del capataz abarcaron de una ojeada el cuerpecillo endeble del muchacho..."

- v. Observo que es una muy buena decisión pedagógica proponer esta lectura colectiva, porque fue la forma de acercar a los estudiantes un texto de esta naturaleza, lleno de referencias al mundo laboral vigente en Lota y en Chile. De seguro, investigarán algunas cuestiones sobre el mismo tema. El recurso didáctico de ir "amarrando" y aclarando dudas a la par del avance del contenido del texto es excelente. Le da proyección al texto.

Percibo que el curso sigue muy cercanamente la clase y se interesa tanto por seguir el contenido del texto, como por responder a las interrogantes que les va planteando la profesora a quien los estudiantes escuchan y respetan porque se sienten reconocidos. Respiramos un muy buen clima en esa clase. Nos hizo bien a todos quienes participamos.

Observé que la clase estaba muy bien preparada y ajustada al tiempo lo que permitió, en mi opinión, cumplir con el objetivo planteado al inicio. La clase finaliza sin dejar temas importantes pendientes.

RELATO N° 32. TRABAJANDO EL CONCEPTO DE TRAGEDIA

- i. Entramos a una clase de octavo básico. Los enchufes no funcionan para conectar el computador y el data, y proyectar las imágenes preparadas para esta clase. Los estudiantes se movilizan y encuentran una solución para que la profesora pueda comenzar su clase. Están todos atentos y participativos. La sala es luminosa, con vista a la cordillera.

El objetivo de la clase es “inferir nociones de tragedia, para luego definirla”. Algunos estudiantes preguntan por la palabra “noción” y su significado, consulta que repiten sobre diversas palabras a lo largo de la clase. Sus dudas son resueltas por la profesora.

El power tiene imágenes muy bien seleccionadas, que incitan la atención de los estudiantes, especialmente unos seres enmascarados que parece que estuvieran ¿asustados? ¿desconcertados? Es la idea, creo, provocar interés y disquisiciones sobre esas imágenes. De hecho, se les pide que expresen qué sienten al mirarlos. La profesora les recuerda la estructura interna del género dramático abordada en clases anteriores para así avanzar al punto siguiente. El curso está atento, en silencio, esperando sus indicaciones. Para conectarlos con el tema central de la clase, les pregunta por hechos traumáticos cotidianos. Anoto algunos que dan cuenta de la comprensión del tema de la clase: que se rompa una zapatilla de cuero; que se muera un animal; saber, de improviso, que hay una prueba; un secuestro; una violación; que no haya papel higiénico en el baño; sacar mala nota y tener que contar en la casa; la muerte de un familiar; accidentes automovilísticos; perderse en el mall; estar en un taco por más de una hora, son algunos de los aportes de los estudiantes. Los ejemplos son comentados y van originando interesantes conversaciones al interior del curso.

- ii. Se avanza hacia el “teatro griego”, así lo reflejan las imágenes del power. La profesora les pide que escriban un concepto de tragedia. Lo hacen, lo revisan leyendo en voz alta, se observa buena comprensión del tema.

Se complementan estas definiciones con una definición de la profesora que, además, está en una imagen del power. La definición afirma que el fin de la tragedia es la muerte, la destrucción física, moral o económica del protagonista. Observo que el curso está atento e impactado por estas definiciones. Algunos complementan el contenido con comentarios sobre Grecia. Saben bastante de su historia. También mencionan varias películas algunas de las cuales tienen más relación con el tema de la clase que otras.

La definición de tragedia involucra diversos conceptos y observo que los entienden bien. El curso ha desarrollado un grado de abstracción importante y necesaria para abordar futuros desafíos; por ejemplo, los de la enseñanza media. Leen muy bien, se les escucha con claridad y entonación.

Llega el momento de profundizar en Sófocles⁹⁵, la profesora les reparte un resumen de Edipo Rey⁹⁶. La lectura es colectiva y genera diversos comentarios. No los deja indiferentes. Están impactados con la historia de Edipo.

- iii. La profesora propone un trabajo en parejas para distinguir las distintas partes de la tragedia, a propósito del texto de Edipo Rey. Todos lo hacen sin problema. La profesora va resolviendo consultas y recorre las filas observando que todos estén trabajando. El curso se concentra con interés.

Luego de terminado el trabajo, salen tres parejas a leer sus resultados. Distintas interpretaciones y formas de organizar sus respuestas, pero todas acertadas. No quedaba tiempo para comentarlas. Ya llega

95. Sófocles (496 a. C./406 a. C.) fue un poeta trágico griego. Autor de obras como Antígona y Edipo Rey, se sitúa, junto con Esquilo y Eurípides, entre las figuras más destacadas de la tragedia griega. De toda su producción literaria, sólo se conservan siete tragedias completas que son de importancia capital para el género.

96. Ver nota 31 sobre Edipo Rey.

el término de la hora y de la semana. La profesora cierra la clase resumiendo ¿qué es tragedia griega? Y les anuncia que en la próxima clase abordarán la comedia.

- iv. Observo que la profesora ha desarrollado muy buenas relaciones con el curso. Conoce sus nombres y se observa un mutuo respeto. Desarrolla una clase clara y precisa, usa el tiempo adecuadamente y se ajusta al momento que es complicado, puesto que es la última hora del día viernes. Observo que los estudiantes incorporan los conceptos que ella les plantea tanto por sus preguntas, como por el interés y el resultado del trabajo que les solicita.

La profesora sigue la línea temática de la clase con dedicación y con ello logra avanzar hasta el punto que se había propuesto: desplegar la tragedia griega en el curso en un tiempo acotado. El power resulta ser un muy buen recurso didáctico, en particular, para esta clase se cuenta con un material llamativo, con excelentes imágenes, que interesan a los estudiantes. Es un muy buen aporte, porque el impacto de alguna de esas imágenes les resonará a los estudiantes en el momento de retomar la tragedia griega en clases posteriores. El curso mantuvo silencio y atención. Puede atribuirse a distintas razones, pero la profesora tuvo la mayor responsabilidad en este punto.

RELATO N°33: LA EXPERIENCIA DE UNA CLASE MULTIDISCIPLINARIA

- i. Estamos en una clase de primer nivel de enseñanza media de adultos y jóvenes, es decir, 1° y 2° medio. Son las 16:30 horas. Hay siete estudiantes en la sala de clases. Estamos en un espacio educativo de reingreso. Los docentes de la escuela adoptaron la decisión de realizar clases interdisciplinarias como una forma de ir probando distintas metodologías tanto entre ellos mismos como con sus estudiantes, quienes portan un rezago educativo de dos o más años, habiendo abandonado el sistema formal por distintas razones.
- ii. Se trata de una clase en que participarán los docentes de Ciencias Naturales y de Lenguaje. El profesor de ciencias se integrará más tarde, por ahora conduce la clase el profesor de lenguaje. También se encuentra en la sala la profesora de matemática a quien le preocupa el desarrollo de la clase. Ella es la profesora jefe del grupo. El profesor de lenguaje que realiza su práctica docente en este espacio educativo, está analizando con el curso una Guía de Ciencias. Su tema es el aparato digestivo. La Guía no hace distinciones por niveles de desempeño de quienes asisten a clases. Es el mismo documento para todos.
- iii. Durante el desarrollo de la clase, estaremos presentes en la sala de clases cuatro docentes: la profesora jefe del grupo, que es de matemática, el profesor de ciencias que propone la guía de trabajo, el profesor de lenguaje que hace su práctica en este espacio educativo de reingreso y quien escribe este relato. Peter Woods en su libro "La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa" (1993), describe en detalle que este tipo de "presencias" interfieren el normal desarrollo de una clase. Espero que aquí sea un aporte.
- iv. En la pizarra hay una lista de palabras que los estudiantes han identificado como desconocidas, previa lectura de parte de la Guía: albúminas, incólume, deglutir, ptialina, mucina, hídrico. Se les sugiere que las busquen en

algunos diccionarios. Lo hacen, pero comienzan a reclamar que algunas palabras no están en los diccionarios disponibles en la sala de clases. De hecho, presto mi celular para que consulten vía internet palabras como ptialina y mucina, cuya especificidad es mayor.

El rol del profesor de lenguaje es peculiar. Apoya el trabajo con el vocabulario y resuelve las consultas de los estudiantes, pero es el profesor de ciencias –que se incorpora a la sala de clases minutos después– quien toma la conducción de la clase, volviendo atrás incluso respecto del trabajo avanzado.

- v. Por momentos, la conducción de la clase es compartida con la profesora jefe de matemática que introduce algunas preguntas para apoyar el trabajo en ciencias. Les pregunta ¿qué es un proceso? Como no hay respuestas, procede a responder afirmando que la digestión es un proceso. Observo que los estudiantes se quedan en silencio. Una clase compartida de esta forma, termina siendo liderada por alguno de los profesores, pienso desde mi lugar de observación. Difícil les resulta a los estudiantes escuchar distintas preguntas, desde distintas lógicas disciplinarias. También es difícil para los mismos profesores, abandonar sus habituales lógicas disciplinarias.

Era el momento de resolver dudas. De lo contrario, se hace a cada minuto más complejo el proceso que se propone a los estudiantes.

- vi. El profesor de ciencias lee algunas partes de la Guía e introduce otros conceptos como enzima. Pone el ejemplo del almidón. Observo que los estudiantes no han tenido contacto con el almidón y entienden escasamente la explicación. Les habla de recetas con almidón, pero no logra conectarlos mayormente. Agrega el colesterol como parte de la explicación. Lo conocen mejor.

El profesor de lenguaje solo responde algunas consultas cuando las hay. Incluso copia en la pizarra el significado de mucina, una proteína que

permite la formación de geles, esperando que sea acompañado de una explicación posterior desde las ciencias; como no ocurre así, los estudiantes sólo se limitan a anotar esta definición.

- vii. La profesora de matemática se activa y pregunta por las funciones de la boca, tema siguiente abordado en la Guía. Ella misma responde la pregunta; percibo que hay cierta ansiedad en ambos profesores; quieren hacer avanzar la clase sin resolver los temas pendientes. Observo que, por momentos, se superponen las instrucciones dadas por los docentes.
- viii. Se alude al sufijo “hídrico” y se piden palabras que lo contengan. Varios estudiantes responden. Es una palabra que conocen mejor. Alguien tiene en su mano el calendario de exámenes libres y por varios minutos es la preocupación del curso. La mayoría los rendirá. Preguntan por cuestiones administrativas, están preocupados por este evento. Finalmente, el profesor de ciencias logra seguir con la clase.

La profesora de matemática pregunta por un diagrama sobre el sistema digestivo que está en la Guía. Surgen varias preguntas de los estudiantes sobre intestino grueso, intestino delgado; colon ascendente y colon descendente. No hay respuestas para esas dudas de parte del resto de los profesores.

- ix. Adviene un difícil momento. Se trata de resolver un crucigrama contenido en la Guía. Los estudiantes se interesan por hacerlo, pero el crucigrama está mal copiado. No es posible resolverlo. El profesor de lenguaje, observando el interés del grupo de estudiantes por los crucigramas, desarrolla en la pizarra un crucigrama con los nombres de estudiantes y profesores. Lo resuelven, con ánimo, con cierto humor. Es claro que apoya el dificultoso momento, logra superarlo, aumenta la participación y logra conducir la clase por varios minutos. Es el término del horario, no hay acuerdo sobre la resolución de crucigrama de la Guía y el camino para resolverlo. Constato que es una tarea que les gusta. Se les propone hacerlo en la clase siguiente.

- x. Los estudiantes valoran el interés que se pone en los avances de sus aprendizajes; así interpretaron la presencia de tres profesores para 7 estudiantes.

La clase descrita fue, claramente, de ciencias. El apoyo del profesor de castellano fue pertinente intentando “desenredar” nudos críticos que, desde la comprensión de la Guía, se fueron provocando en su desarrollo. Se sumó en momentos críticos con explicaciones desde su saber, con diagramas ilustrativos en la pizarra, con explicaciones reiteradas sobre las dudas de los estudiantes.

Conversamos, al fin de la clase, que podría acompañarse la Guía con el uso de la imagen. El aparato digestivo hubiera tenido una mejor comprensión de parte del primer nivel si se hubieran colocado imágenes de apoyo. Lo considerarán en las próximas clases.

En el taller de análisis semanal de prácticas, analizamos esta clase y se hicieron varias propuestas distintas. Por ejemplo, plantear el tema del aparato digestivo desde la alimentación, o bien desde enfermedades que prevalecen en Chile y que afectan ese aparato. Se dijo también que el tema podría iniciarse con una pequeña investigación en terreno en que se recojan opiniones en las casas de los estudiantes para trabajar desde allí el conocimiento científico propiamente tal.

Se comentó, también, que siendo una idea innovadora la de la clase multidisciplinaria, establecer previamente los tiempos de intervención de cada profesor, podría facilitar el desarrollo de la clase, evitando el protagonismo de algunas asignaturas. Pero también se opinó que podría ser muy difícil eludir ese protagonismo, porque la Guía –documento central de la clase– era de ciencias.

Sí nos quedó claro, que los estudiantes percibieron la preocupación por sus aprendizajes. Se reportó que hubo varias otras clases con este sello, pero no estuve presente.

RELATO N° 34: ¿QUIÉN DEBE HACERSE CARGO DE LOS PERROS CALLEJEROS?

- i. La clase se desarrolla en séptimo básico, desde las 11:50 am. Se trataba de realizar un debate. El curso se había organizado, previamente, en torno a la defensa de alguna de las alternativas propuestas. Se hizo según la lista del curso para asegurar una mayor participación y antes de finalizar esta clase de debate, se intercambiaron las opciones.

¿Quién debe hacerse cargo de los perros callejeros?

Alternativa A: La municipalidad.

Alternativa B: Los vecinos.

El curso, compuesto por no más de 30 estudiantes, en su mayoría hombres, fue dividido en torno a las dos alternativas, según la lista respectiva. Demoró un poco el inicio del debate, porque había bastante agitación luego del recreo: pasados unos minutos, comienza el trabajo que, en primer lugar, implica la lectura de una pauta con las condiciones para un mejor debate y los logros que se persiguen con la realización del mismo.

- ii. Los argumentos de ambos grupos fueron diversos. Quiénes abogaban porque el municipio fuera responsable de la subsistencia de los perros callejeros sostuvieron que tiene más recursos que los vecinos para mantener perros; que es fundamental que sean esterilizados, porque una hembra puede parir hasta 15 perros en un año; que el municipio debiera hacer cumplir disposiciones sobre esta materia. Me sorprende que las niñas no se motiven por el tema. ¿No será timidez para expresarse en un debate? En los debates hay algo de competitividad que motiva más a los hombres.
- iii. El año pasado se quiso emitir una normativa relativa a quién le daba comida a un perro callejero: debía asumirlo como propio arriesgando, de no hacerlo, una multa de \$200.000. También hubo iniciativas relacionadas

con la creación de un albergue municipal para perros. El grupo que argumenta a favor de la primera alternativa, además de insistir en las iniciativas anteriores, concluyó en que siempre habrá perros en la calle, lo importante es que disminuyan.

Quienes alegaban que los vecinos eran responsables de los perros callejeros, sostuvieron que debieran organizarse, hacer colectas y responsabilizarse de los de su barrio; sostuvieron que hay vecinos buenos que acogen a los perros, les dan comida y los cuidan, dentro de lo posible. Pero en los barrios, también hay vecinos que los botan una vez que crecen los perros o se ponen viejos. Este punto despertó polémica y se llegó a plantear la necesidad de definir los "derechos perrunos". Este punto despertó interés y controversia de ambos grupos.

Ambos grupos propusieron un trabajo conjunto entre vecinos y municipio, opción que obtuvo bastante apoyo del curso en general cuando el debate estaba casi terminando.

- iv. Pasados los primeros 25 minutos, finaliza esta parte del debate. Luego, los grupos cambian de representación y el debate se prolonga por 10 minutos más. Hay varios estudiantes que no opinan respecto de ninguna de las alternativas.

Observo que la mayoría de los opinantes son hombres. De hecho, hay hombres que opinan muchas veces y hasta repiten sus argumentos. Otros argumentan con poca claridad, pero se toman la palabra. Las opiniones de las mujeres fueron minoritarias, al menos en el día de hoy. Ignoro cómo es la dinámica del curso en otras circunstancias, pero resulta interesante observar este dato; es poco probable que el tema no sea de interés de las alumnas del curso.

En un momento, los estudiantes recuerdan que tuvieron un debate el año anterior, pero que no tenían las ideas tan claras, pero ahora se documentaron para opinar. De hecho, varios leen la información que

traen para el debate que alude a cifras, a riesgos en la salud por mordidas de perro, a acciones realizadas en algunas comunas.

Esencialmente, el debate se realizó sobre la base de la opinión de los estudiantes. La profesora mantuvo siempre la conducción de la clase. Permanentemente, los convocó a estar atentos al debate, les cambió la argumentación que representaba cada grupo y eso animó al curso, les solicitó silencio cuando fue la ocasión, logrando un clima grato que permitió escucharse, a pesar de la inquietud natural del curso. En el debate su rol es de moderadora, no dio su opinión y pidió aclaraciones cuando fue necesario, dando la palabra a uno y otro grupo con equidad en el tiempo.

- v. Hay un muy buen cierre en el que se anotan los logros y las falencias identificadas por los propios alumnos durante el desarrollo del debate. Para ello, la profesora los apoya y va anotando sus opiniones en la pizarra. Hay un pequeño grupo de alumnas que participa en menor grado. La profesora se acerca a ellas, varias veces durante la clase, pero no logra motivarlas. Al final, conversan en el recreo sobre el punto.

El debate siguiente, se referirá a las próximas elecciones presidenciales.

Reitero la adecuada conducción del debate de parte de la profesora: sin mostrar su opción, siendo justa en el tiempo, animando a los grupos, aclarando dudas cuando fue necesario.

Conversamos, al final de la clase que opinantes y silentes se vieron beneficiados en el desarrollo de su capacidad de argumentar frente a la opinión diversa proveniente de cada grupo, condición necesaria para los ciudadanos del mañana.

La cuestión de la organización de los grupos en este y en varios relatos fue un desafío para quienes realizan su práctica docente. El texto siguiente, del Manual para el Profesor elaborado por el Programa Liceo

para Todos a partir del año 2001, nos facilitó profundizar en el rol del profesor en este tipo de decisiones. Dice así:

Criterios a tener en cuenta para conformar un grupo de trabajo al interior de la sala de clases.

El profesor o profesora es quien convoca y organiza los grupos de trabajo, según criterios pedagógicos. La organización libre de los grupos puede utilizarse en diversas otras ocasiones, lúdicas, o de solidaridad; sin embargo, para plantear aprendizajes de verdad y dilemas importantes a ser resueltos por los estudiantes, es decisiva la conformación de grupos dirigida por el docente.

Los criterios que se sugieren son los siguientes:

- *Observar con tiempo al curso para **identificar tipos y competencias.** Esto permitirá "distribuir" esas capacidades y competencias en los distintos grupos, de manera diferenciada y equilibrada. Habrá quiénes muestren capacidades para los temas literarios y habrá quiénes las tengan para la resolución de problemas matemáticos. O bien, habrá quiénes tienen un importante desarrollo de sus capacidades y competencias de diseño o de cercanía con la música, las que debieran estar presentes en los distintos grupos de trabajo.*
- *Incluir en los grupos de trabajo **la diversidad presente en la sala de clases** en relación a la preferencia por ciertos temas, a los aprendizajes ya logrados en ciertas áreas, así como las dificultades en otras, que estén quienes son más inquietos con quienes son más callados.*
- *Organizar los grupos incorporando a **hombres y mujeres** a fin de que estén presentes las opiniones, la mirada, la forma de trabajar de unos y de otras.*
- *Mantener flexibilidad tanto en la propuesta de las actividades, como en su desarrollo a fin de ajustarlas si los grupos presentan dificultades serias en su resolución.*
- *Planificar el tiempo en que se desarrollará el trabajo de grupo en el contexto del desarrollo de una unidad y/o de un semestre, a fin de combinarlo con el trabajo diverso habitual de la sala de clases.*

Este texto fue siempre un aporte. La convocatoria a trabajos de grupos requiere de tiempo, de una mirada fina de parte de cada docente, así como flexibilidad en la convocatoria.

RELATO N°35: LA LITERATURA COMO ESPEJO

- i. Esta es una clase en octavo año básico. Son las 10:45am. El edificio del colegio es casi nuevo, luminoso, limpio por dentro, demuestra preocupación por el bienestar de quienes lo habitan. Se anuncia que se comenzará a trabajar con una nueva unidad denominada "la literatura como espejo" siendo el autor a ser abordado, Alberto Blest Gana⁹⁷. La profesora ha preparado un power para apoyar esta clase sobre realismo. Inicia la clase con preguntas que permiten conectarse con los contenidos abordados con anterioridad. Hay respuestas diversas. Observo que la participación es mayoritaria de parte de los hombres que hablan, levantan la mano y opinan en general; pero también "aventuran" una respuesta que a veces es cercana a lo que se pregunta y a veces no lo es. La profesora, sin embargo, maneja adecuadamente esta situación, porque no descalifica ninguna respuesta, sino que las aclara y complementa.

- ii. Se trabaja, en primer término, la información biográfica de Blest Gana; la imagen muestra una foto de la colonia con personajes distintos según sus vestiduras que motiva una conversación con los estudiantes. Hacen muchas preguntas sobre ese texto. Las preguntas por Martín Rivas son respondidas también. El recuerdo de la teleserie del mismo nombre apoya la participación de gran parte de los estudiantes en esta parte de la clase.

La profesora les propone una conversación sobre el significado de "carácter nacional". Aportan con varias ideas que son anotadas en la pizarra. Hubo ideas contradictorias: somos irresponsables, pero también somos solidarios, dijeron. La profesora les hace diversas preguntas para

97. Alberto Blest Gana (1830-1920) fue un novelista y diplomático chileno, considerado el padre de la novela chilena. Entre sus obras más conocidas se encuentran *La aritmética del amor* (1860), *Martín Rivas* (1862), *El ideal de un calavera* (1875), *Durante la Reconquista* (1897) y *El loco estero* (1909), novelas que hasta hoy son material de lectura escolar en Chile y que han sido adaptadas varias veces al teatro y al cine. Se le considera pionero en Iberoamérica de la novela realista.

aclarar una y otra posición. Interesante valoración de la opinión de los estudiantes.

- iii. Es el momento de iniciar la lectura de parte del texto sobre Martín Rivas contenido en el libro del curso. Se comparte, porque no todos lo tienen consigo. El objetivo de la clase es conocer la estructura del texto y hacer un listado con las características que tendría Martín Rivas a propósito de la misma lectura.

La profesora lee el texto y la mayoría del curso va siguiendo lo que se dice de Martín Rivas. Luego invita a algunos estudiantes a continuar con la lectura y lo hacen bien. El texto contiene palabras subrayadas cuyo significado es importante conocer. Se hace la lista en la pizarra. La copian en silencio. No se trabajan en esta clase esos significados; es una actividad que se desarrollará próximamente.

Se les propone, entonces, responder unas preguntas formuladas en el libro, que dicen relación directamente con la lectura que acaba de terminar. La mayor parte se concentra en la tarea. La profesora pasa por las filas mirando los avances, respondiendo las preguntas y resolviendo las dudas. El trabajo propuesto por el texto pedía redactar una carta, pero el tiempo no alcanza para ello. Es el momento de cerrar la clase; la profesora les pregunta, entonces, qué aprendieron: sobre Martín Rivas responden algunos; sobre las costumbres de 1.850 dicen otros; sobre Blest Gana; que Martín Rivas era humilde, entre otras respuestas. Es un buen cierre que, de seguro, deja tranquila a la profesora. Así lo conversamos al final. Un alumno inicia un aplauso final para la profesora que, por los demás, fue muy merecido.

- iv. Observo que la clase tuvo varios momentos en su desarrollo. Unos más complejos que otros y estuvo muy bien conducida por la profesora que no perdió el control del grupo a pesar de los momentos de interrupción: permisos para el baño, dolor de estómago, ruido desmedido, entre otros. Su relación con el curso es de buena calidad, conoce los nombres, la saludan con cariño y la respetan.

RELATO N° 36: APRENDIENDO A REALIZAR ENTREVISTAS

- i. Estamos en un primero medio. Son las 11:30 am. Hay 25 alumnos en la clase. El tema del día es la "entrevista". Se comienza revisando lo abordado en la clase anterior: se trata de una entrevista que hicieron los estudiantes usando lenguaje formal e informal, una tarea desarrollada desde hace varias clases. Les pide que lean alguna de las preguntas de esa entrevista y la profesora va complementando esas lecturas, haciéndoles recordar definiciones sobre el tema. La profesora les pregunta por la definición de marcas textuales y varios estudiantes responden. Se sabe sus nombres y eso le permite dirigir sus preguntas a distintos alumnos.

- ii. La profesora ha preparado un power point en el que está una entrevista a Nicolás López⁹⁸, joven cineasta chileno, autor de "Promedio Rojo", entre otras películas. La entrevista está en el libro Bicentenario y está escaneada para la ocasión. Fue realizada el año 2009. Lee la entrevista, en conjunto con un estudiante, y a continuación escribe en el pizarrón diversas frases sacadas de ese texto a fin de que sean reconocidas por los estudiantes como exposición de hechos o manifestación de opinión. Usa un muy buen recurso pedagógico: sube el telón sobre el que se proyectan las diapositivas del power, y los textos quedan proyectados en el pizarrón donde son reconocidos por diversos estudiantes.

Se revisa lo realizado. La mayoría de las frases eran opiniones más que información sobre hechos y el reconocimiento realizado por los estudiantes tiene errores. La profesora aprovecha la oportunidad para aclarar esos errores y escuchar las consultas de los estudiantes. En verdad, hay frases que tienen matices que las colocan como opiniones habiendo

98. Nicolás Javier López Fernández (1983) es un director de cine, guionista, productor y actor chileno. Es conocido especialmente por sus largometrajes Promedio rojo, y la trilogía compuesta por *Qué pena tu vida*, *Qué pena tu boda* y *Qué pena tu familia*.

sido reconocidas como información. Es una distinción que tiene sus complejidades, pero que es abordada de muy buena forma por la profesora.

- iii La clase continúa con la consideración de una noticia referida a becas de inglés disponibles desde la CORFO. Es una noticia del diario La Cuarta y nuevamente su texto sirve para distinguir las distintas marcas textuales. La profesora va marcando en el texto las distinciones y las va conversando con los estudiantes. Luego, les pide que en sus propias entrevistas señalen las marcas textuales. Recorre la sala apoyando a quienes se lo solicitan y atiende diversas consultas. La gran mayoría trabaja, excepto algunos que alegan no tener el texto de su entrevista. Observo, el grupo que ha participado en las distintas actividades de la clase y ha comprendido las marcas textuales de manera adecuada.
- iv. La profesora ha desarrollado una buena relación con este curso. Los estudiantes la respetan y realizan las actividades que les va proponiendo. A lo largo de la clase, ella les pregunta directamente, nombrando a cada uno.

El tema de la clase ha sido bien preparado con ejercitación diversa a fin de lograr que el concepto se entienda en toda su dimensión. Hay textos producidos por los propios estudiantes, así como textos escaneados de diverso origen. Es un recurso didáctico interesante, puesto que en esta variedad es posible avanzar mejor al desarrollo de la habilidad respectiva. El uso del power point es un apoyo para el desarrollo de la clase y fue muy bien utilizado por la profesora, combinando telón y pizarrón.

Observé una muy buena clase, secuenciada, con buen uso del tiempo y centrada en su objetivo: desarrollar la habilidad de los estudiantes respecto del reconocimiento de las marcas textuales en los textos de diversas entrevistas.

REGISTRO N°37: ENSEÑANDO EN UN CONTEXTO DE ASISTENCIA IRREGULAR

- i. Se trata de un curso de primer nivel de educación media de adultos y jóvenes, es decir, 1° y 2° medio. La clase se inicia a las 18 horas con solo 3 estudiantes: dos mujeres –que nunca faltan– y un hombre. De a poco, se integran otros estudiantes hasta llegar a ser 14. La sala es amplia, con piso de baldosa, debe ser muy fría en invierno. La clase se inicia con la explicación del temario de las clases: hoy se finalizará la entrevista; próximamente, se abordarán los registros de habla.

La entrevista se abordará del siguiente modo: cada cual definirá el foco de la entrevista, el interés principal que se tiene al realizarla y sobre esa base, se formularán las preguntas de la misma. La profesora reitera con insistencia la definición de la entrevista a fin de avanzar hacia su finalización en esta clase.

- ii. Como los estudiantes llegan “de a gota”, la profesora se sienta con cada uno a explicar el trabajo que los convoca. Algunos preguntan más que otros, pero observo que todos desarrollan la tarea, o solos, o de a dos, y hay un grupo con tres estudiantes. La profesora conoce los nombres de los estudiantes, los recibe con un saludo personalizado. Incluso les recuerda, en algunos casos, en qué momento de la entrevista estaban la última vez que asistieron. Es una acción pedagógica que crea un excelente clima en la sala de clases. No la escuché haciendo callar al grupo, no fue necesario. El murmullo del ambiente fue siempre moderado.

A muchos les hace preguntas más personales, porque hace tiempo que no vienen a clases. La profesora me comenta que acercándose el fin del semestre aumenta la asistencia de los estudiantes y piden “un trato especial” para salvar el semestre que a veces resulta y otras veces, no. Observo que la modalidad de asistencia de estos estudiantes es de gran complejidad: por una parte, cuando asisten, lo hacen a la hora en que pueden o deciden hacerlo, no necesariamente cuando el horario de clases se inicia; y por otra, dejan de asistir por grandes intervalos de tiempo y eso dificulta la continuidad de su aprendizaje, pero también la

demora en la consolidación de cada curso le pone un freno al ritmo que cada profesor quiera darle a su asignatura. La profesora lo ha comentado reiteradamente en el taller, sumándose a la preocupación de quienes realizan, también, su práctica profesional en escuelas de adultos.

La profesora recorre las filas, responde consultas, facilita la tarea, los ayuda con la ortografía, con naturalidad. En ocasiones, hace comentarios públicos sobre las dudas que pueden ayudar al resto. A pesar de todo, hay quienes tienen dificultades para formular preguntas, para avanzar en la tarea que debe quedar terminada en esta clase.

La clase llega a su fin: la profesora consigue su objetivo. Todo el curso formula las preguntas de su entrevista y ella vuelve a repetir el calendario que viene en Lenguaje. Le pregunta, uno a uno, si vendrán mañana, todos responden afirmativamente.

- iii. La profesora tiene una relación cercana con este curso. Conoce a cada estudiante, sus ausencias a clases y algunos de sus impedimentos para asistir, y los recibe con afecto. Observo un mutuo respeto. Usando un adecuado criterio pedagógico, flexibilizó la elaboración de la entrevista. Considerando la modalidad de asistencia de los estudiantes y sus reiterados atrasos, decide pedirles algo preciso y focalizado. Lo consigue y es un buen recurso pedagógico a ser usado en esta situación. Lo comentamos en el taller colectivo semanal marcando la diferencia con otras participantes que se preparaban para trabajar en torno a la entrevista en sus respectivos cursos⁹⁹.

Los y las estudiantes tienen una trayectoria educativa compleja. Por motivos diversos, han decidido continuar en la modalidad para adultos y jóvenes para intentar terminar la enseñanza media. La profesora ha respondido a esas necesidades educativas y las ha atendido de muy buena forma. Creo que no se olvidarán, fácilmente, de ella.

99. Varios registros contienen la producción de entrevistas. Se sugiere revisarlos para observar el camino propio que recorre cada docente protagonista del relato marcado por la atención a las necesidades educativas de cada grupo curso.

REGISTRO N° 38: LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

- i. Estamos en el 7° básico B, a las 14:00 horas. Se trata de un taller de reforzamiento, asignado a la profesora practicante, al que asisten 13 estudiantes: 4 mujeres y 9 hombres. Nos desplazamos hacia la biblioteca del colegio. Es una sala cómoda, con espacio adecuado y pantalla de TV.
- ii. Comienza el taller con un ejercicio de relajación dirigido por la profesora. Los invita a cerrar los ojos e ir soltando las tensiones. En general, los estudiantes siguen sus indicaciones. Hay dos hombres que no quieren hacerlo y uno de ellos persiste en no realizarlo. El ejercicio dura unos 3 minutos, se logra un riguroso silencio y finalmente, se les convoca a relatar lo que sintieron. El reporte oral de los estudiantes es asustador: han visto personajes que matan, compañeros peleando, familiares muriendo. Mi percepción es que inventan un poco para impactarnos.
- iii. Terminada la expresión de emociones, se inicia el tratamiento de las reglas ortográficas, tema del taller. Percibo que las saben, porque van complementando lo que la profesora escribe en la pizarra. La concentración es diversa: el grupo de mujeres anota más y participa menos. Reclaman, sí, por el comportamiento de sus compañeros. Los hombres no anotan, pero opinan. Y un grupo que está frente a mí, solo juega a distintas cosas. Sacan muchas hojas de cuaderno; me impresiona cómo usan y agotan sus cuadernos.

El uso del punto seguido, del punto aparte y de la coma, es conocido por ellos. Los puntos suspensivos son una novedad, pero veo a muy pocos estudiantes anotando lo que la profesora coloca en la pizarra. Luego se incorporan los signos de interrogación y de exclamación.

La profesora conversa con un estudiante que impide, con diversos distractores, la continuidad de la clase. Luego de esa breve conversación, permanece en el taller. Lo percibo aislado del grupo.

- iv. La profesora les propone el siguiente ejercicio: colocar signos de puntuación que van cambiando el sentido del texto. Se copia el texto en la pizarra, se refiere a un sastre. Obviamente preguntan por el significado de 'sastre', en tanto hoy día es una profesión poco común. Se les entrega la información y se concentran en el texto que es un dilema a ser resuelto, situación que les reconoce a los estudiantes su capacidad para resolver. Logran concentrarse por momentos.

Dos estudiantes salen a la pizarra a escribir sus soluciones. Ambos, escogen la más fácil que es poner una coma después del primer sujeto. Presentan también otras alternativas que son trabajadas por la profesora; es un texto que propone diversas opciones, muy bien escogido.

- v. La profesora, percibiendo la inquietud del grupo, realiza su trabajo en bloques cortos de trabajo; sin que fuera una decisión explícita, hubo más participación de los hombres, incluyendo a los que expusieron su resultado sobre el ejercicio propuesto.

La inclusión de la imagería o relajación –preocupación de la profesora– tiene que ver también con su preocupación por la educación emocional. Creo, sí, que habría que diseñar de mejor forma su enganche con el inicio de un taller de reforzamiento o de una clase. Concordamos en ese punto, aunque logró que la mayoría se expresara, –era su objetivo– cuestión no habitual en ese curso.

Este curso no tiene hábitos de escuchar, ni de escucharse, ni de trabajar con cierta dedicación. Así lo hemos comentado en varias ocasiones. Por ello, hemos concordado en proponerle actividades pedagógicas breves y precisas, pero muy especialmente considerar que tengan resultados observables de parte de los estudiantes.

Respecto de las mujeres y su participación en clases, es un tema por dilucidar en términos de acercarse más a los temas que les interesan.

En cualquier caso, la profesora condujo siempre el taller: tiene paciencia; llama la atención cuando corresponde; no pierde el hilo de la clase; prepara muy bien sus clases y es receptiva a las dificultades que presenta este grupo que, obviamente, no puede abordar en soledad. Debiera ser, a mi entender, una tarea colectiva de los docentes del curso.

Pasada una semana, concurre a observar una clase al curso completo, previo acuerdo con la profesora guía y la profesora practicante. Era mediodía. Presentó un power point sobre la película "El Laberinto del Fauno"¹⁰⁰, vista por el curso en la semana anterior. La profesora hizo una presentación en el power con el resumen de los trabajos realizados sobre esa película por los estudiantes del curso que habían, guía mediante, comentado sus impresiones sobre la película.

Como siempre, el curso produce un ruido importante, realizando diversas acciones, entre ellas sacar hojas de sus cuadernos para impedir que la pasta de un lápiz –que a su vez desarman– manche demasiado otros espacios. La profesora conversa con el grupo a fin de motivar su participación en clase que se desarrolló como sigue.

- vi. Se muestran las láminas de algunos power con textos elaborados por los estudiantes. Varios estudiantes hacen comentarios sobre los que consideran plagios y sobre los más elaborados. Saben bastante sobre plagio y opinan al respecto. Luego, hay preguntas sobre la palabra "cita", cuyo significado para los estudiantes es la citación al apoderado. Un estudiante muestra una citación a su apoderada y permite aclarar el significado. La profesora complementa con explicaciones apropiadas para la ocasión.

100. "El laberinto del fauno" es una película hispano-mexicana de los géneros drama y fantástico, escrita, producida y dirigida por Guillermo del Toro. Fue estrenada en el año 2006. La película fue seleccionada por la Academia Mexicana de Artes y Ciencias Cinematográficas para representar a México en los premios Óscar.

En seguida, se produce una discusión interesante: al mostrar una lámina con falta de ortografía, un estudiante responsabiliza a su compañero de grupo por ese error. La profesora les comente que el trabajo de grupo es de responsabilidad compartida. Hay comentarios diversos.

Se les remarca que es importante aprender a hacer buenos informes: será útil para un mejor desarrollo del resto de las asignaturas. Se van dictando cuestiones importantes sobre la elaboración de informes y observo que son las mujeres las que escriben –al igual que cuando ocurrió el reforzamiento– aunque participan menos en la oralidad de la clase.

- vii. El curso es inquieto: un estudiante que le ayuda, por momentos, a la profesora, también se pasea por las filas escondiendo útiles, tirando el pelo, en actitud amenazante. Otro grupo no sigue las instrucciones ni las actividades de la clase. Pero la clase no se interrumpe. En mi opinión, es un mérito de la profesora. Concordamos que es indispensable la sistematización periódica de lo que se va aprendiendo en una sala de clases, como la que se observa, porque la atención de sus estudiantes es de difícil logro. ¿Tendrá que ver con el abordaje de temas que ya son conocidos por los estudiantes? Quienes no anotan ni participan ¿en qué momentos podrán disponer del material?

Observo una inquietud especial. Es cuando la profesora me comenta que ya el colegio ha tomado decisiones sobre repitencias y/o cancelación de matrículas de algunos de estos mismos estudiantes, situaciones que la preocupan muchísimo. Esas medidas, que cada estudiante y su familia ya conocen, sin duda, desmotiva la participación en esta y en todas las clases.

Al curso se le atribuye escasa preocupación de parte de sus familias; se dice que en alto porcentaje se trata de estudiantes con “problemas”, en fin, hay pocas expectativas respecto el desarrollo de sus aprendizajes y los estudiantes han percibido esa sensación.

La profesora cumple su práctica con gran responsabilidad. Ha decidido preparar apoyo con material visual para todas sus clases. Está consciente que el grupo curso tiene sus características que no varían en el tiempo en tanto no se ha realizado ninguna intervención pedagógica con esa intención de parte del colegio. Sólo se habla de “los problemas del curso”. Al respecto, ha tomado diversas decisiones pedagógicas: diseñar actividades breves, con resultados visibles e inmediatos e incorporar espacios para la educación emocional.

En el taller semanal de análisis de práctica, profundizamos en varias ocasiones sobre educación emocional. El texto siguiente fue uno de los analizados colectivamente.

Lectura sobre educación emocional: “Educar las emociones, educar para la vida”

Amanda Céspedes, neuropsiquiatra¹⁰¹.

El texto busca cambiar el paradigma del adulto autoritario y dominante por uno empático, comprensivo, intuitivo, que conoce y sabe utilizar las herramientas para lograr una comunicación afectiva y efectiva. Acompañar al niño hacia la conquista de la conciencia de sí es un trabajo laborioso, que puede resultar más fácil si se posee algunos conocimientos y éstos se conjugan con la voluntad de amar y la certeza de estar cultivando dones para un mundo mejor.

En este contexto, es indispensable considerar que “el intelecto emocional se nutre de afecto”. Por ello es que desde el diminuto cerebro del feto se transforman y archivan las vivencias y se construye una memoria autobiográfica alrededor de la cual se articula la identidad individual. Durante muchos años el estudio de las emociones tendió a ser ignorado siendo un

101. Amanda Céspedes Calderón estudió medicina en la Universidad de Chile, donde se especializó en psiquiatría infantil y juvenil. Actualmente es docente de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y miembro del directorio de la Fundación ‘Mírame’, entidad sin fines de lucro dedicada a innovar el sistema de integración escolar de niños con trastornos del desarrollo. Ha publicado una variedad de artículos en revistas científicas de Chile y el extranjero.

enfoque más bien experimental, parcelado, escasamente integrado con la psicología de la salud y abordado en exceso desde la psicopatología; sin embargo, a fines del siglo XX, las emociones ligadas a la salud irrumpieron con inusitada fuerza en el escenario explicativo de los fenómenos humanos, de la mano de la emergente escuela de psicología transpersonal, luego a través de la medicina holística y las terapias alternativas y, más tarde, con las neurociencias, llevando al ciudadano común a acceder a las investigaciones sobre salud, adaptación social y emociones.

El cerebro del niño desde que está en el útero de la madre se prepara activamente para reconocer al otro e investirlo de una profunda y duradera significación emocional y una vez nacido, el bebé llega al mundo perfectamente preparado para iniciar un proceso constante, cada vez más complejo e intenso, logrando a los dos meses de vida dar una señal inequívoca de su voluntad de insertarse en el mundo social: la sonrisa intencionada.

A partir de entonces, el niño esta óptimamente preparado para ir ampliando las vinculaciones primarias, estableciendo relaciones intersubjetivas cargadas de afectividad; cada encuentro quedará grabado en la memoria emocional del niño. Desde este momento y durante las próximas dos décadas las vinculaciones con otros significativos tendrán un papel crucial en la construcción de una personalidad sana y equilibrada o, por el contrario, de una personalidad frágil y proclive a la enfermedad.

Si los niños viven atrapados en la oscura celda de las emociones negativas –miedo, rabia, pena, dolor psíquico y sentimientos negativos –desesperanza, frustración, desencanto, pesimismo– se encuentran detenidos, paralizados, incapaces de crecer emocionalmente y cognitivamente y muy vulnerables a las enfermedades. Sus recursos intelectuales y emocionales, de por sí precarios, son invertidos en alimentar la hoguera de la rabia y de la desesperanza.

Es preciso que accedan a la armonía emocional, ya que es el más preciado legado de crecimiento integral que nos deja un proceso vincular exitoso. La plataforma primaria de la armonía emocional está constituida por tres potentes sentimientos, los que comienzan a gestarse antes de nacer, se fortalecen durante las sucesivas vinculaciones del niño con otros significativos y van a ser, en definitiva, los fundamentos sobre los que el adulto va a construir su vida social y sus relaciones afectivas: **la alegría existencial, la motivación y la serenidad.**

Es así como desde las experiencias primarias del apego hasta la conquista de la autonomía al final de la segunda década de la vida, el ser humano va escribiendo un guion intersubjetivo, en el cual, cobran crucial importancia sus padres y familiares cercanos, que se constituyen en los maestros de la educación de las emociones.

Es del caso tener en cuenta el profundo efecto deformador de la personalidad infantil sana provocado por la aplicación de una autoridad sustentada en el dominio y cuyo objetivo es disciplinar más que educar para la vida, ¿Es posible legitimarse ante los niños y adolescentes mostrándose cercanos, empáticos y flexibles? ¿No se confundirán los niños, creyendo que la flexibilidad es sinónimo de permisibilidad? La respuesta a grandes rasgos que nos entrega Amanda Céspedes es simple: "En lugar de poner el énfasis en los castigos, se debe insistir en la formación temprana y sistemática de hábitos a través de implantar normas y límites como recursos de socialización y de educación emocional".

El docente debe estar consciente de su papel protagónico en la génesis del clima de aula, el que impacta en el aprendizaje de sus alumnos y su propio crecimiento integral. Así mismo, esto genera impacto en la salud mental laboral del profesor en el aprendizaje de sus alumnos y en el desarrollo emocional de ellos. Las respuestas a estas interrogantes son cruciales para el desarrollo de un buen clima laboral de la escuela y mantener una adecuada cultura organizacional.

En este contexto, es importante considerar la resiliencia y los factores neurotróficos, es decir, todos aquellos que fortalecen el cerebro desde sus inicios en el útero materno, produciendo neuronas sanas, fuertes y conexiones interneuronales sólidas y precisas.

Los tres principales factores neurotróficos son el amor, la protección activa y la estimulación temprana centrada en la calidad de la entrega afectiva y la riqueza, oportunidad y equidad en el traspaso de estímulos y experiencias enriquecedoras.

"Nada hay en el ser humano que impida la conquista de la libertad interior, único camino para la construcción individual de un mundo de paz. El dilema reside en que alcanzar esa libertad interior es un trabajo que ningún niño puede llevar a cabo sin ayuda¹⁰².

102. <http://www.bienestarenlaescuela.cl>

El texto citado abrió una interesante discusión en el taller de análisis de práctica desatando los recuerdos y la experiencia de cada cual en esa área. En su mayoría, quienes hacían su práctica profesional se interesaron en incorporar de mejor forma la educación emocional en su trabajo docente.

Llego hasta aquí con los relatos. Ha sido un arduo trabajo en medio de mis condiciones de salud bastante precarias. Pero me propuse hacerlo en homenaje a tod@s los que fuimos parte –en el tiempo señalado– de una verdadera comunidad de aprendizaje que aprendía siempre, que enseñaba siempre, en la que estábamos conectados con nuestra común profesión, siempre.

Santiago, febrero de 2017.

Tercera parte

**Una evaluación diferente de iniciativas
pedagógicas innovadoras**

Una evaluación diferente de iniciativas pedagógicas innovadoras

Cecilia Richards Torres

Antecedentes

*Comenzamos en Junio la aplicación del Diagnóstico a los cursos que trabajarían nivelación restitutiva. Su resultado no sólo nos permitió conocer las condiciones de educabilidad de los alumnos y alumnas, sino que lo más relevante fue que nos permitió conocer a una persona que venía a nosotros buscando una oportunidad. Así llegamos a la conclusión que... todos tenían algo en común: "el sueño de ser alguien en la vida y tener una profesión... Primer gran sentido del Programa: **¡Ya no estamos frente a un "grupo curso" en una sala de clases!**, sino que estamos frente a personas de quienes conocemos sólo parte de su historia: sus lugares de origen que describen con nostalgia, sus penas, sus sueños.*

Cecilia Alvarado y Marcos Yáñez,

*Profesores de Lenguaje y Comunicación del Liceo Insular de Achao
2002¹*

-
1. El Programa Liceo para Todos (LPT) propuso a los profesores y profesoras de Lenguaje y Comunicación y Matemática, desarrollar la Nivelación Restitutiva, acción pedagógica que ofrecía distintos caminos de aprendizaje en tanto diversas eran las necesidades educativas de los estudiantes de primer año medio, curso en que se ejecutó la nivelación. Este testimonio, entregado en los talleres respectivos, da cuenta de ello.

Este era el testimonio de dos profesores de Lenguaje, cuyo liceo hizo parte del “Piloto de Transformación e Innovación Pedagógica” implementado por el Programa Liceo para Todos (LPT), entre los años 2001 y 2004.

A pesar de la alta cobertura lograda en enseñanza media, el sistema educativo chileno ha segmentado a la población escolar. En el año 2001, más de 400 liceos tenían en sus salas de clases a estudiantes con índices de alta vulnerabilidad, según la medición de JUNAEB². Estos liceos presentaban, a su vez, bajos resultados de aprendizaje. Esto llevó al Ministerio de Educación a impulsar el Programa LPT proponiendo una innovación tanto en la gestión de los liceos como en sus acciones pedagógicas.

Como ideas fuerzas de esta iniciativa, se destacan:

- a. Enfrentar el riesgo y las condiciones críticas de los jóvenes que viven en situaciones de vulnerabilidad socio-económica con un enfoque comprensivo de desarrollo pedagógico que asegure oportunidades para que todos ellos puedan aprender; se trata de acoger a la diversidad de los estudiantes, aprovechar sus capitales culturales, proporcionar experiencias de aprendizaje relevantes y atractivas, y desarrollar una práctica pedagógica que expanda sus estructuras cognoscitivas y culturales.
- b. Se asigna máxima importancia a la responsabilidad de la comunidad escolar en su conjunto –administradores, directores, profesores, padres y apoderados y miembros de la comunidad local– en el proceso educativo. De este modo, se proponía una estrategia de transformación de los establecimientos que atienden a los jóvenes de las comunidades más vulnerables, con participación de todos los actores y colocando en el centro el desarrollo pedagógico.

2. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, organismo público responsable de programas de asistencialidad para todo el sistema escolar.

- c. Se propuso desarrollar integralmente a los jóvenes de las comunidades más vulnerables proporcionándoles experiencias de aprendizaje que les permitan alcanzar conocimientos y trabajar colaborativamente en actividades auténticas que posean funcionalidad y relevancia tanto en la comunidad local como en la sociedad amplia. La enseñanza para el desarrollo está basada en la implementación de experiencias de aprendizaje que hagan posible que los estudiantes participen, tomen decisiones, experimenten, resuelvan problemas y trabajen en comunidades de prácticas en las que puedan hacer un uso auténtico del conocimiento aprendido, es decir, se ha puesto énfasis en 'aprender a aprender' y en la 'construcción de conocimiento'.

Estas ideas innovadoras no formaban parte del 'menú' de trabajo pedagógico de los liceos. De allí es que se decidió ejecutar, paralelamente, un piloto de innovación con 31 liceos que fueran anticipando problemas, logros y formas propias de ir avanzando.

A la totalidad de los liceos LPT, se les propuso, esencialmente:

- i. Considerar, genuinamente, las diferencias culturales y los capitales de conocimientos diferentes que poseen sus estudiantes sin considerarlos como impedimentos para sus aprendizajes. La tendencia a establecer una relación causal entre la pobreza, la diversidad de las estructuras familiares y los resultados escolares –orientada por un conjunto extendido de creencias que vinculan las condiciones de desmedro social y económico con la inteligencia, las capacidades el desarrollo de las personas– había que abordarla y discutirla.

Los equipos directivos no constituían –lo discutimos en muchísimos talleres– un grupo de profesionales que desarrollan procesos educativos "para jóvenes pobres y vulnerables"; por el contrario, era necesario que se reconocieran como equipos que abordaban esa problemática teniendo en cuenta las necesidades educativas reales de sus estudiantes.

- ii. Crear condiciones institucionales para que se desarrollara la Nivelación Restitutiva, acción pedagógica diferenciada que respondía a la demanda de los estudiantes reales creando posibilidades de aprendizajes de calidad, vinculados a los intereses de los estudiantes.
- iii. Compartir –en talleres y jornadas– sus aprendizajes, sus avances y sus dificultades a fin de construir colectivamente soluciones desde la gestión que promovieran distintas formas de 'hacer liceo'.
- iv. Realizar internamente un seguimiento de sus acciones en tanto era necesario disponer de datos fidedignos que les permitiera a las y los docentes tomar decisiones a tiempo en conjunto con la Unidad Técnico Pedagógica de cada liceo.

En definitiva, era el liceo en su conjunto que asumía la responsabilidad de esta innovación: la organización de la enseñanza diferenciada. El liceo, como institución, era quien aprendía y decidía sobre cómo organizar la enseñanza de esta forma.

Como se señala más arriba, la Coordinación Nacional de Liceos para Todos³ adoptó la decisión, entonces, de convocar a 31 liceos del territorio nacional, desde Vicuña a Chonchi, para desarrollar un programa piloto, considerando que era fundamental que un grupo de liceos fuera anticipando los caminos de estas innovaciones.

Para esa responsabilidad, nombró a Daniela Eroles, Daniela Zenteno –entrañables compañeras de trabajo y amigas– y a quien suscribe, quienes nos hicimos cargo de acompañar y prestar asesoría a la totalidad de los liceos, diseñar jornadas de actualización, participar en sus reuniones con docentes y con otros liceos, de modo que fue posible realizar un seguimiento cercano que se reportaba, al conjunto de los liceos participantes.

3. Particularmente su Coordinadora, María Teresa Marshall I.

En ese contexto, a fines del 2002, en el momento de la evaluación final del año, redacté el documento que se incorpora a continuación que, en su momento, fue, creo, un “atrevimiento” evaluativo: fue elaborado usando versos de autores conocidos –Premios Nobel, Premios Nacionales, autores latinoamericanos– y de estudiantes de distintos liceos del propio programa que habían participado en talleres literarios y otras iniciativas similares. Fue una mixtura insospechada para quienes tuvieron la oportunidad de leer y escuchar el texto en las jornadas de fin de año.

Siempre he pensado, que los liceos esperaban, como es habitual, una evaluación “sumativa” que respondiera a la pregunta ¿seguiremos o no en el Piloto?; ¿tendremos más materiales para el trabajo en primero medio? ¿los resultados del diagnóstico inicial están siendo considerados por el MINEDUC? Y así, sucesivamente. Y esta, en cambio, resultó ser más bien, una evaluación del proceso que habíamos vivenciado como equipo respecto del desarrollo de cada liceo piloto. Todos habían avanzado desde el punto inicial, ningún liceo se quedó indiferente respecto de la propuesta central; a distintos territorios, además, distintos desarrollos, solo que todo esto fue comunicado en versos, bellos versos, atingentes al proceso particular que cada cual vivía. Fue leído en los talleres del norte, de la zona central y del sur. Todos escucharon estos versos. ¿Los recordarán? Ya han pasado catorce largos años.

Lo que se presenta a continuación es el texto íntegro de dicho documento.

Un recorrido por este largo y breve año de vida...

Ya llevamos un año y un mes trabajando juntos. Y como es más fácil vivir que convivir, ha sido un tiempo “encrespado”. Dimes y diretes, viajes de ida, viajes de vuelta, muchas conversas en el lugar de los hechos –los liceos– pláticas variadas por teléfono, conferencias virtuales por mail en menos ocasiones, talleres, encuentros, jornadas, documentos, transparencias, penas de algunos, alegrías de otros, desánimos súbitos, desalientos preocupantes, aciertos inesperados, procesos que se desatan o que se detienen, risas, lágrimas, enojos, preocupaciones: en pocas palabras, hemos compartido nada más y nada menos QUE LA VIDA, NUESTRAS VIDAS.

¡PERO QUÉ VIDAS! Vidas diversas, multicolores, de distintas regiones, de distintas ciudades, con formas peculiares de ver el mundo, de ser maestros, de vivir la vida.

Nuestro encuentro inicial –en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en Lo Barnechea– fue en medio del ruido ensordecedor de la caída interminable de las Torres Gemelas: el 11 de setiembre del año 2001. En aquella ocasión les hicimos una invitación que pretendía tener un toque de seducción: ***“Oigan vamos a contarles en secreto/ quienes somos/ así, en voz alta/ nos dirán quiénes son ustedes/ tenemos que desentrañar... las líneas que ocultan/ con el color, la trama/ del tejido/ borraremos los colores/ y buscaremos hasta encontrarlo/ el tejido profundo”***⁴. Pero fue complejo concentrarse en la tarea esa primera mañana. Al final, lo logramos.

La tarea no era ni es nada de fácil. Cristián, uno de los nuestros, alumno que ya termina su enseñanza media, así lo expresa: ***“Mi barrio... ese barrio donde la suerte no nos conoce y la mala suerte siempre nos guía y nos***

4. De la “Oda al Hombre Sencillo”, Pablo Neruda.

marca para toda la vida..."⁵. Bien rimados los versos para una imagen tan definitiva y que era, es y será necesario esclarecer.

Y éramos 31 liceos convocados para esta acción piloto. Pero también 31 grupos de maestros convocados a innovar, a realizar acciones pedagógicas, a dilucidar el tejido profundo de sus decisiones como docentes. Lo hemos ido haciendo: con parsimonia, con cuidado, con temores, con aflicciones, con una buena dosis de decisión, viviendo momentos de dulce y de agraz.

Éramos 31 y somos 31. Seremos 31 hasta el final de este proceso, hasta que cada cual, por los caminos que decida andar, pueda esclarecer las cuestiones que nos impiden avanzar a mejores logros, a desarrollar más expectativas sobre nuestro trabajo colectivo pedagógico, a matizar los días nublados, con días semi nublados y también con noches claras, blancas de estrellas.

¿Quiénes son los 31 convocados? ¿Dónde están hoy? ¿Qué nos dice cada cual? ¿Los recorreremos de norte a sur? ¿O bien, de cordillera a mar? Varios poetas del mundo –publicados y no publicados– acuden a este lugar hoy para acompañarnos, con la magia de sus imágenes, con el hechizo de sus palabras en el recorrido por este largo y breve año de vida. Iremos según el favor de viento que hoy día está soplando fuerte de sur a norte.

"¿Qué va a hacer el peregrino/ el trotamundo mirando/ la danza de las cien islas/ que ríen o están cantando?"⁶ ¿Qué danza está bailando Chonchi? ¿qué música, tal vez de acordeón, acompaña la danza de las islas? Es difícil por allá reír y cantar, pero es posible hacerlo. Ya se empieza a escuchar una canción que habla del mar, pero también de la tierra, de las marejadas, pero también del sosiego: mar y tierra, marejadas y sosiego que comienzan a ser parte de una mirada multicolor de una realidad que parecía como de un solo color. El **Liceo Manuel Jesús Andrade (Chonchi)** ya comienza su bella

5. Cristián Cifuentes, Taller Literario Liceo Juan Gómez Millas, Región Metropolitana, septiembre, 2002.

6. "Islas Australes", en Poema de Chile, Gabriela Mistral.

danza: uno más 30 son 31, y con la fuerza de todos inventaremos nuevos horizontes.

"Que vamos llegando al mar/ya se siente en el resuello/ de chilote que remase/ siempre y sin brazos ni remos/ y llega sin llegar/ ensalmuerados los dedos"⁷. Llegando a Dalcahue sentimos la salmuera en la piel y el resuello del mar. Oímos la fuerza de los maestros y maestras del **Politécnico de Dalcahue** que siempre reman sin parar. Esa fuerza está ya abriendo posibilidades a quienes tienen la oportunidad de estar allí durante su vida escolar. Esa energía, como la que mueve los remos seguirá haciendo senderos: dos más 29 son 31, y con esa fuerza inventaremos nuevos horizontes.

El **DESTINO** de ser del **Liceo de Achao** lo expresa así, Claudia que viene desde la isla Caguach: "Desde allí he venido/ Entre campos he estado/ Sentada en el pasto/ Tendida en la arena/ Inventaré otro cuento/ Notable que me sacará del /Olvido. Y sus maestros le responden a ella y a todos nosotros: "Los sacaremos del olvido, inventarán todos los cuentos que deseen, sus islas, sus lugares de origen serán la fuente de inspiración. Esa es nuestra decisión"⁸. Esa decisión nos compromete a todos: 3 más 28 son 31, y con esa decisión, saldremos del olvido.

"Mientras devano la memoria/ forma un ovillo la nostalgia/ si la nostalgia desovillo/ se irá ovillando la esperanza/ siempre es el mismo hilo"⁹. **Ancud** tiene su historia y el **Seminario Conciliar** también la tiene. Ovillando y desovillando la memoria, ha ovillado y desovillado la esperanza. Esa vitalidad, esa pujanza se oye, se ve, se siente. El ruido tenue pero persistente de esa lana que se ovilla y desovilla pone en nuestras manos el hilo que teje todos los días el Seminario Conciliar: 4 más 27 son 31, y con la fuerza de todos ovillaremos nuevos horizontes.

-
7. "Mar de Chiloé" en Poema de Chile, Gabriela Mistral.
 8. Compromiso de los Profesores de Achao, abril, 2002.
 9. "Ovillos" en Las Soledades de Babel, Mario Benedetti.

"...Les tengo una sorpresa, una gracia... una agua escondida/ que no camina ni canta..."¹⁰, ese es el maravilloso paisaje que nos recibe en **Mauñín**, en el **Liceo Francisco Vidal**. Una agua escondida que comienza, sí, a caminar y a cantar. Hay lejanías geográficas, pero también cercanías del grupo de maestros de esa tierra con su tarea; hay dificultades propias de la tarea de desentrañar los verdaderos colores de la tela, pero también hay una frecuencia, una radio, que transmite posibilidades, alternativas, caminos posibles. Esa agua escondida ya comienza a agitarse y a cantar: 5 más 26 son 31, y con la fuerza de todos crearemos nuevos horizontes.

"El bosque está lleno de crepitantes pasos./El bosque está lleno de agonizantes chillidos./Nadie debe entrar esta noche a este bosque"¹¹. Pero San Conrado, y 'San Futrono', santos son y entraron a este bosque y a los innumerables bosques que los acompañan en esa ciudad. El **Colegio San Conrado** ha dado pasos, crepitantes y casi inaudibles, ha separado las ramas de los árboles que le impedían, por momentos, avanzar y está construyendo su camino propio, con sabor a lago, a Futrono, con fe y decisión: 6 más 25 son 31, y esa decisión nos comienza a contagiar.

"Algún día aquí lejos/ se llamará aquí cerca/ y entonces el país/ este país secreto/ será un secreto a voces..."¹². **Purranque** parece ser del país secreto, por su ubicación en el mapa, pero ya no lo es. Es un secreto a voces que en el **Liceo Tomás Burgos** están ocurriendo procesos que desafían al grupo de maestros y maestros que trabajan allá lejos, pero también acá cerca. Distintas maneras de proponer la disciplina, comunidades de trabajo interesadas y aportadoras, energía que se percibe y se vive allá y acá: 7 más 24 son 31, y con la fuerza de Purranque trazaremos nuevos horizontes.

El viento sigue soplando tan fuerte que nos ha dejado más al norte y en el mar. Cartagena ya estamos aquí: "El mar quiere vencer/ Y por lo tanto

10. "Cisnes en el Lago Llanquihue", en Poema de Chile, Gabriela Mistral.

11. De "Entrevistas 1962-1996", Jorge Teiller, Recopilación de Daniel Fuenzalida; Quid Ediciones, Santiago, Chile, 2001.

12. "Aquí Lejos", en Soledades de Babel, Mario Benedetti.

no hay tiempo que perder/ Entonces, ah, entonces/ Más allá del último horizonte/ Se verá lo que hay que ver”¹³. Así ha sido. Se ha escuchado el grito de estos versos escritos sobre el mismo paisaje por el mismo Huidobro. El **Liceo de Cartagena, que tiene el nombre del poeta**, no ha perdido tiempo y ha dado pasos firmes para mirar más allá del último horizonte: 8 más 23 son 31, y con la fuerza de esos pasos inventaremos nuevos horizontes.

Llay Llay, viento, viento “que baila por el mundo, derriba las flores del manzano, entra por las ventanas, silba melodías de ayer y de mañana y de un golpe, reparte las flores, el aroma, los frutos, el aire de la mañana”¹⁴. Por momentos, el viento se ha escondido y ha dejado de silbar en Llay Llay, pero por momentos, hemos escuchado las melodías del Politécnico y olido el aroma diverso que reparte cuando sopla y fuerte. Así es este proceso, pero la fuerza del viento no es posible detenerla, dejémosla entrar, sigamos repartiendo melodías y aroma: 9 más 22 son 31, y con la fuerza de ese viento idearemos nuevos horizontes.

“La gracia es cosa tan fina/ y tan dulce y tan callada/ que los que la llevan no/ pueden nunca declararla/ porque ellos mismos no saben que va en su voz o en su marcha/ o que está en un no sé qué de aire, de voz o mirada”¹⁵. El **Liceo Pedro de Valdivia de La Calera** tiene ese no sé qué en su aire, en su voz y en su mirada que, en ocasiones, por distintas circunstancias, por momentos con más color de tristeza pareciera que les es difícil reconocer, pero la gracia está ahí, la gracia de enseñar la llevan aunque no la declaren, es el momento de reconocerla y de cambiar ese no sé qué a un sí sabemos qué: 10 más 21 son 31, y con esta renovada fuerza, trazaremos nuevos horizontes.

San Felipe, San Felipe te decimos que “hemos visto, hemos visto/ tu monte Aconcagua/Aconcagua, padre de aguas... Di su nombre, dilo a voces/ para

13. De “Canto IV”, en *Altazor*, de Vicente Huidobro.

14. “Oda al aire” en *Odas Elementales*, Pablo Neruda.

15. “Casas”, en *Poema de Chile*, Gabriela Mistral.

que te ensanche el pecho/ y te labre la garganta/ y te baje a los sueños detrás de la nubada..."¹⁶. La cercanía de estas maravillas de la naturaleza, de estos montes como este gran Aconcagua le trae a la ciudad y al grupo de maestros y maestras que allí viven una vitalidad muy particular que les permite seguir pastoreando hasta después de la nubada. Es el momento de desatar y encauzar esa vitalidad en el **Liceo Roberto Humeres de San Felipe**, porque 11 más 20 son 31, y sumando esa vitalidad concebiremos nuevos horizontes.

El viento ha dejado de soplar por momentos y nos desplazamos, casi sin darnos cuenta al norte de la Región Metropolitana. Ya estamos en **Colina**, en el **Liceo Esmeralda**. Este ha sido un año nada de fácil para los maestros y maestras del Esmeralda; han sido desafiados por las tareas del Piloto; hay allí una solidez escondida, hay una vitalidad que surge, en ocasiones. Nos sumamos al coro de poetas y les cantamos: "Tristeza, escarabajo/ de siete patas rotas... aquí no entras/ no pasas/ Ándate/La tristeza no puede/ entrar por estas puertas. Que por estas ventanas entre el aire del mundo/ las rojas rosas nuevas"¹⁷. Porque 12 más 19 son 31, y con la fuerza de todos es que idearemos nuevos horizontes.

Entrando a la capital, por la calle **Matucana**, está el **Liceo Emilia Toro**. Bajo sus cimientos se construye una nueva estación del Metro bulliciosa, vital, ruido que hoy molesta y que mañana será parte del paisaje urbano del liceo¹⁸. Mujeres y sólo mujeres son su alumnado. Mujeres, pero mujeres diversas, de distintos barrios, de distintas calles, de distintas comunas. Y como "nadie es igual a nadie, porque todo ser humano es un extraño, un único en sí mismo"¹⁹ hacia allá ha orientado la rosa de los vientos su comunidad de maestros y maestras. Se percibe, se siente, se palpa esa energía que se agrega a nuestra suma: siendo que 13 más 18 son 31, es la fuerza de todos que creará nuevos horizontes.

16. "Monte Aconcagua" en Poema de Chile, Gabriela Mistral.

17. De "Oda a la Tristeza" en Odas Elementales, Pablo Neruda.

18. La Estación Quinta Normal, hoy en pleno funcionamiento.

19. "Poemas sobre la vida", Carlos Drummond de Andrade, poeta brasileiro,

Más al poniente se encuentra el **Complejo Educacional de Cerro Navia**. A la orilla del Mapocho, en el corazón de una comuna demandante: "Al ver la gente de esta pequeña ciudad/ sé que son gente y familia con sueños/ sueños de superación con humildad/ gente que no quiere tener sueños/ sino esperanza de un futuro con alegría/ y sueños cumplidos y hechos realidad/ cuando mi gente celebre y sonría"²⁰. El liceo alienta los sueños convertidos en esperanza de futuro, el liceo cree y espera el tiempo en que su gente, celebre y sonría. Hacia allá van caminando, con solidez y decisión a fin de que los 14 más 17 sean 31, cuyos sueños cumplidos permitan concebir nuevos horizontes.

Seguimos raudos hacia el sur. Allí, en **La Cisterna**, está el **Liceo Abdón Cifuentes**. "No sólo el río es irrepitible/ tampoco se repiten/ la lluvia, el fuego, el viento/ las dunas, el crepúsculo"²¹. Así es, no sólo el río es irrepitible, también son irrepitibles los jóvenes –hombres y mujeres– que desde distintos puntos de la comuna buscan en el Abdón Cifuentes su camino. El liceo concentra sus esfuerzos por ofrecerles esos caminos. Tarea compleja, con exabruptos, con momentos más plenos que otros. Esos esfuerzos se suman para que 15 más 16 sean 31 y constituyan una fuerza de todos para inventar nuevos horizontes.

Cercanamente está el **Liceo Purkuyén**. "Di conmigo brava-gente-araucana. Sigue diciendo: cayeron. Di más: volverán mañana"²². Digan con nosotros: animosos maestros y maestras del Purkuyén. Sigam diciendo: que no decaiga el ánimo y la energía del arte de enseñar. Y concluyamos: lo que hoy se percibe en desarrollo, mañana será un logro, una plenitud que harán que los 16 más 15 sean 31 animosos liceos esforzándose para ofrecer nuevos horizontes.

20. Christopher Castillo, 2º Medio, Taller Literario, Liceo Juan Gómez Millas, Región Metropolitana.

21. "Variaciones sobre un tema de Heráclito", en "Las Soledades de Babel", Mario Benedetti

22. "Araucanos", del Poema de Chile, Gabriela Mistral.

Por el **barrio San Eugenio**, está el **Liceo Brígida Walker**. Se integró al grupo de 31 liceos varios meses más tarde: "los encuentro felices luminosos/ incrédulos lozanos/ no saben todavía qué hacer con este mundo que los mira pasar y los recibe/ con asombro y con lágrimas"²³. El tiempo en contra nos ha jugado también en contra, pero paso a paso han ido sabiendo qué hacer en el mundo que no sólo los mira pasar, sino que nos permite imaginar que muy luego nos encontraremos en la misma orilla para sumarnos a la fuerza de los otros 30 liceos, porque 17 más 14 son 31, que se esfuerzan por inventar nuevos horizontes.

"Cuando me pongo a cantar/ y no canto recordando/ sino que canto así/ Vuelta tan sólo a lo venidero/ yo veo los montes míos/ y respiro su ancho viento"²⁴. Cantando ese canto volcado a lo venidero te encontrarás con el **Liceo Los Almendros**, con nuevo edificio, pero también pleno de nuevos desafíos; horario más largo, retos distintos para su comunidad de maestras y maestros. Ha sido un año diferente, lleno de interrogantes, pero siempre se escucha, desde cualquier esquina cercana, el susurro de esa respiración que aspira el ancho viento que promete y que moviliza y que suma a los 18 que más 13 son 31, y que orientan su fuerza a inventar lo venidero.

"Todavía, todavía/ esta queja doy al viento/ los que siembran, los que riegan/ los que hacen poda e injertos/ los que cortan y cargan/ debajo de un sol de fuego/ la sandía, seno de rosa/ el melón que huele a cielo/ todavía todavía/ no tiene un canto de suelo"²⁵ dijo la voz de la poetisa. Y le decimos que puede olvidar su queja, porque en Talagante los que podan, o injertan, los que cortan o cargan, los que huelen a frutos de la tierra tienen su propio canto, de esperanza, de futuro. Este aprender haciendo del **Liceo Agrícola de Talagante** genera una fuerza inusitada que hace avanzar la suma: 19 más 12 son, de verdad, 31.

23. De "Los Liberados" en Preguntas al azar de Mario Benedetti.

24. "Cantar", en Poema de Chile, Gabriela Mistral.

25. "Campesinos", en Poema de Chile, Gabriela Mistral.

El canto de Talagante es como un viento que nos conduce a Concepción, "la ciudad ancha y señora", donde "apretadas y revueltas, las raíces... nos miran con unos ojos/ de peces que no se cansan y silenciosas, nos abrazan"²⁶. Vemos aquí sólo mujeres cuyos ojos no se cansan de preguntar; sus maestros y maestras juntan convicción para no cansarse de responderles. Es el **Liceo Técnico Femenino de Concepción**. Esa convicción es parte de la fuerza total, porque 20 más 11, son 31 inventando nuevas respuestas.

"En Chillán y el otro pueblo/ hay un corro de mujeres/ que baila bailes de su tiempo/ y entre una y otra danza/ nos averiguan si tenemos más pan, más leche y contento..."²⁷. Hay todavía mucho que vivir, andar y aprender. Apenas el **Liceo Técnico Femenino de Chillán** acaba de cumplir sólo 100 años y 'entró a los 101'. Ha sido una linda fiesta que permite mirar el horizonte con danzas y contentos. Esa música hace que la suma cambie: 21 más 10 son 31, ideando lo que vendrá en los próximos 100 años.

"Pero aquí abajo abajo/ cerca de las raíces/ es donde la memoria/ ningún recuerdo omite/ y hay quienes se desmueren/ y hay quienes se desviven/ y así entre todos logran/ lo que era un imposible/ que todo el mundo sepa/ que el sur también existe"²⁸. Los maestros y maestras del **Liceo Penco-politano** se desviven, para lograr entre todos lo que era antes un imposible; se escucha el murmullo de la vida que exige, que demanda, que por días hace más difíciles las cosas, que por días las hace más fáciles, fuerzas todas que aportan a que 22 más 9, sean 31.

En la provincia de Arauco, en el medio del valle está el **Liceo Politécnico de Los Alamos**. Han vivido, hemos vivido un año doloroso y agobiante. ¿Qué aconsejan los poetas? "Hay tréboles que nos quedan/ aunque no tengan cuatro hojas/ y se dobleguen con la lluvia/ hay fábulas que nos quedan/ aferrémonos a tréboles y fábulas... aunque la vida se nos borre..."²⁹. La voz

26. "Concepción" en Raíces, Poema de Chile, G. Mistral.

27. De "Chillán", en Poema de Chile, Gabriela Mistral.

28. De "El sur también existe" en "Preguntas al Azar" de Mario Benedetti.

29. De "Tréboles", en Las Soledades de Babel, Mario Benedetti.

de los poetas es la voz de la sabiduría de la humanidad. Busquemos algún trébol, escribamos nuestra propia fábula, que no se nos borre la tarea, estemos alertas, porque 23 más 8 son 31, y su afecto, tibieza y fuerza procura colmar ese horizonte común lleno de tréboles y de fábulas.

Ya se escucha el ruido del mar de ese que "es tantas cosas que /ataranta a niños y viejos/ Que es la canción de cuna/ mejor que a los niños duerme/"³⁰. Estamos en el **Liceo Isidora Ramos de Lebu** que tiene la fuerza del mar cercano, que inventa, que se mueve, que se atreve y que avanza por distintos caminos, conquistando espacios pedagógicos propios. La vitalidad del mar que no nos desconcierte, porque algún día también nos acunó; su fuerza se suma a la de los 31, porque 24 más 7, son 31 que procuran nuevos mares.

Cañete recibe un poema: "mi lluvia es ésta/la descalza/ la venerable del peldaño/ la desigual del adoquín/ la que se escurre entre los tristes/ y hace sus propios socavones"³¹. Muchos de los días del año la lluvia descalza recorre Cañete y sus alrededores; hace sus propios socavones. Los maestros y maestras del **Liceo de Cañete** también han hecho los propios, han subido peldaño a peldaño hacia sus desafíos; esta fuerza se agrega a la suma: 25 más 6 son 31 liceos que procuran caminar peldaño a peldaño hacia sus propios destinos.

El viento nos trae más al norte, siempre cerca de la costa. Estamos en Pelluhue, más exactamente en el **Liceo de Pelluhue**. "Aquí... el mar se sale de sí mismo... No puede estarse quieto/ me llamo mar, repite/ pegando en una piedra/ sin lograr convencerla/ entonces/ con siete lenguas verdes/ de siete perros verdes/ de siete tigres verdes/la recorre, la besa/ la humedece/ y se golpea el pecho/ repitiendo su nombre"³². Con esa misma convicción, la comunidad de maestros y maestras del liceo no se ha quedado quieta

30. De "El Mar" en Poemas de Chile, Gabriela Mistral.

31. De "Aguacero", en Preguntas al Azar, Mario Benedetti.

32. "Oda al Mar", en Odas Elementales, Pablo Neruda.

y han convencido a todos los que los han escuchado y visto que han encontrado caminos ciertos y profundos para avanzar, con decisión, hacia desenmarañar la tarea, despejando las dificultades y afianzando lo aprendido. 26 más 5 son 31, que no se han quedado quietos.

Un poco más al centro, está Longaví particularmente el **Liceo Arturo Alessandri de Longaví**. "Dormimos. Soñé la Tierra/ del Sur, soñé el Valle entero/ el pastal, la viña crespas, y la gloria de los huertos./¿qué soñaste tú mi niño/ con cara tan placentera?"³³. Soñamos lindo, pero también despertamos; el año tuvo sueños, pero también tuvo despertares placenteros. El soñar y el despertar nos dan ánimo para caminar por distintos senderos y mostrar, a quienes los acompañamos, en medio de las viñas crespas y de la gloria de los huertos, que contagian, que energizan y que se suma a los 31: 27 más cuatro, son 31.

Llegamos a la ciudad, llegamos al **Liceo Carlos Condell de Talca**. "Unas veces me siento/ como pobre colina/ y otras como montaña/ de cumbres repetidas... A veces uno es manantial entre rocas/ y otras veces un árbol/ con las últimas hojas"³⁴. Así ha sido este año, complejo, entre colina y montaña, entre manantial jugoso y árbol sin hojas. Pero la decisión está tomada: seremos montañas y manantiales, seremos árboles esperando que caigan sus últimas hojas y continuaremos avanzando. La fuerza de esa decisión la sentimos, la palpamos, porque 28 más 3, son 31 que quieren ser también cumbres, montañas y manantiales.

"Como la tierra/eres necesaria. Como el fuego/ sustentas los hogares. Como el pan/ eres pura. Como el agua de un río/ eres sonora. Como una abeja/ repartes miel volando"³⁵. Se avanza por el camino hacia el norte y ya estamos en **Molina** cuyo liceo se ha propuesto ser fuego, pan, agua y miel para su alumnado. Fuego que mantenga sus sueños; pan que alimente sus

33. En "Despertar", Poema de Chile, Gabriela Mistral.

34. De "Estados de Ánimo", en Poemas de Amor, de Mario Benedetti.

35. De "Oda a la Alegría" en Odas Elementales, Pablo Neruda.

esperanzas; agua que alivie la sed de conocer; miel que endulce los malos momentos. El proceso está en sus inicios, promete avances, se prepara para crecer y de esa forma se suma a los 31, porque 29 más dos son, en verdad, 31.

El viento sopla muy fuerte y de un solo empujón nos lleva a Vicuña. Dejemos hablar a su propia poetisa: "Mi infancia aquí mana leche/ de cada rama que quiebro/ y de mi cara se acuerdan/ salvia con el romero/ y vuelven sus ojos dulces/ como con entendimiento/ y yo me duermo embriagada/ en sus nudos y entreveros"³⁶. La salvia y el romero que acompañaron la infancia de Gabriela, animan los esfuerzos de los maestros y maestras del **Liceo Carlos Mondaca de Vicuña**, así como los ojos dulces, llenos de entendimiento de quienes hoy son sus alumnos. Les faltaba el aroma de la salvia y el romero a los 31; aquí se lo sumamos, desde Vicuña: 30 más 1, son 31.

Ya termina el recorrido ¿dónde? Escuchemos: "...tenía una familia de árboles, otra de matas/ hablaba largo y tendido/ con animales hallados/ Todavía hablo con ellos/ cuando te vas escapado... Pero ellos contestan sólo/ cuando no les haces daño..."³⁷ ¿quién podría contarnos esto? Los que viven en Canela que, en apariencia, son callados, pero hablan con sus árboles, con sus matas, con sus estudiantes. Antes, hoy y mañana, la conversación principal es con la naturaleza. Hoy y mañana comienza a ser también con el resto del mundo. Por ese camino se encamina el **Liceo de Canela** y termina por completar los 31.

36. "Valle de Elqui", en Poema de Chile, Gabriela Mistral.

37. "A veces mama te digo", en Poema de Chile, Gabriela Mistral.

Hemos compartido nada más y nada menos QUE LA VIDA, NUESTRAS VIDAS durante este año. No somos los mismos. Eso es obvio. Para todos los que están, para todos los que van a dar a luz, para todos los que ya no están, estos últimos versos que nos interpretan: "no se trataba de nada tan complicado. Yo trabajo contigo/ tú vives, vas y vienes/ de un lado a otro/ es muy sencillo/vengan, caminemos con todos/ los que se nos parecen, con los más sencillos. Y aunque todavía no lo sepas... yo sé hacia dónde vamos... y ganaremos, ganaremos nosotros, los más sencillos. Ganaremos, aunque tú no creas, ganaremos"³⁸.

Cecilia Richards

Programa Liceo para Todos
Octubre-Noviembre 2002³⁹

38. "Oda al Hombre Sencillo", en Odas Elementales, Pablo Neruda.

39. Meses en que se hicieron las jornadas de fin de año.

A lo largo de nuestra historia, como en la mayoría de los países de América Latina, los profesores y profesoras, las familias y las políticas públicas, han desplegado grandes esfuerzos por ampliar las oportunidades educativas de la población, desde el punto de vista del acceso y de la calidad. Sin embargo, estos esfuerzos difícilmente logran paliar las enormes e irritantes desigualdades que caracterizan a la sociedad y que son reproducidas por los sistemas educativos.

Tales desigualdades afectan directa y dramáticamente a niños, niñas y adolescentes que en las escuelas no logran los aprendizajes esperados –definidos por el currículum vigente– o peor aún, son excluidos del sistema mediante expulsiones o retiros forzados.

Durante mi trayectoria como profesional de la educación, estas situaciones me han impactado fuertemente en lo personal y me motivaron a dedicar buena parte de mi actividad a impulsar iniciativas y apoyar a quienes han tenido la convicción y el coraje de desarrollar un trabajo educativo en situaciones de alta complejidad.

Por ello es que el libro que se presenta contiene reflexiones pedagógicas desde mi experiencia de los últimos quince años, que dan continuidad, por cierto, a experiencias profesionales anteriores en ámbitos de la educación de adultos, la educación popular y la educación rural.

De algún modo, se recoge aquí la lucha de múltiples instituciones educativas, docentes del sistema escolar y educadores no formales por lograr mayor equidad educativa, desde los territorios y espacios locales.