



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS**

**Espacios literarios como oportunidad
pedagógica: Relatos autobiográficos de un
docente en formación**

Seminario de título presentado para optar al título de
Profesor de Educación media con mención en inglés

Por

CÉSAR CUADRA BASAI

Seminario de título
Relatos de formación, en busca de un saber pedagógico
Profesora guía: Patricia Hermosilla
Santiago de Chile
2019

Índice

Resumen	3
Introducción	4
Metodología	5
Relato de mi trayectoria educativa	9
Problematización	17
Relato de experiencia docente: Hacia la oportunidad pedagógica extracurricular	19
La literatura en la experiencia extracurricular	24
Análisis	27
Discusión y aprendizajes	31
Referencias bibliográficas	33

Resumen

En este artículo presento una reflexión acerca de mis experiencias biográficas educativas tanto como estudiante y como docente en formación. A lo largo de mi trayectoria, los espacios vinculados a la literatura tuvieron una gran relevancia, siendo particularmente significativos para mi desarrollo personal. Por medio de una metodología narrativa, pretendí reflexionar críticamente acerca de mis experiencias, en diálogo con otros profesores en formación y de la escuela en que desarrollé mi última práctica profesional, en un contexto de seminario de título con el fin de reconocer aspectos significativos de algunos espacios extracurriculares relacionados con la literatura. Analicé la experiencia de actividades literarias, conmemorativas del día del libro en el contexto de un liceo técnico municipal, en diálogo con mi propia experiencia como estudiante. Este trabajo pretende contribuir al quehacer docente en cuanto cuestiona las nociones epistémicas de la pedagogía, el concepto de oportunidades de aprendizaje y la contribución que las actividades extracurriculares hacen al desarrollo integral de estudiantes.

Palabras clave: Actividades extracurriculares, reflexión pedagógica, narrativa, desarrollo integral, aprendizaje.

Introducción

En un modelo de educación escolar en el que el conocimiento se articula parceladamente y que establece metas estandarizadas medidas por calificaciones, los espacios extracurriculares tienden a ser descuidados en la reflexión pedagógica. Mientras los esfuerzos se ponen en buscar mejoras para el funcionamiento de las clases en el aula y cumplir positivamente los objetivos regulados por pruebas estandarizadas, las actividades extraprogramáticas parecen quedar relegadas a un segundo orden.

En la de escuela de mi última práctica profesional como docente se desarrollaba mucha actividad extracurricular, en un afán de brindar educación para un desarrollo integral de todos los y las estudiantes. Considerando la naturaleza inclusiva y diversa de la escuela, la participación y los hitos que ocurrían en cada una de sus actividades me invitó a poner el ojo en esta parte de la educación, que también fue muy importante en mi primera formación, como estudiante de un liceo de que se centraba en la adquisición de conocimiento y éxito académico y revisar mis nociones sobre qué significa realmente brindar oportunidades de aprendizaje.

Este trabajo pretende reflexionar acerca de la valoración de los espacios extracurriculares, en particular, de aquellos vinculados a la literatura, como una oportunidad pedagógica para todos los estudiantes, en especial, aquellos cuyos talentos e intereses quedan excluidos de la actividad curricular regular. Por medio de la metodología narrativa, me he basado en mi experiencia de práctica para reflexionar acerca de mis propias vivencias pasadas en espacios extracurriculares cuando era escolar, las instancias extracurriculares en mi práctica como docente y el impacto que han tenido en los estudiantes, resignificar y apropiándome de mis experiencias para posicionarme y orientar mis futuras prácticas pedagógicas.

Metodología

Durante este semestre, en el contexto de nuestro seminario de título, estuvimos desarrollando un trabajo reflexivo acerca de nuestras propias trayectorias educativas, junto a varios compañeros y la profesora. Para ello, comenzamos a indagar en las representaciones que teníamos acerca de qué es ser un buen profesor y sobre esa base fuimos construyendo conocimiento a partir de las distintas experiencias. Esto fue la piedra angular, ya que nuestras primeras ideas de qué es ser profesor no vienen desde la formación profesional, sino de lo que vivimos en relación con quienes fueron nuestros profesores:

“Varios estudios de los años sesenta a la fecha se han centrado en las experiencias de los docentes como alumnos: Sí, la propia experiencia del docente como alumno. En su estudio titulado *Schoolteacher* (El maestro) (1975), Dan Lortie se refirió a este período en el que el futuro profesor estudiaba como un "aprendizaje por medio de la observación" en el que internaliza muchos papeles posibles para el futuro, La socialización del docente, según esta tradición se da por medio de la observación y la internalización de modelos de enseñanza. Lortie los llama "modelos latentes" y sostiene que no se implantan sino que se activan durante el periodo de formación puesto que, a menudo, "fueron conservados de manera latente durante el periodo intermedio". (Goodson, 2003, p. 733-734)

Goodson (2009) sostiene que es en nuestra experiencia como estudiante en el que observamos a nuestros docentes y vamos adquiriendo sus propias maneras de enseñar y luego eso queda en reposo, activándose nuevamente en el momento en que posteriormente los docentes debemos ejercer ese rol también. Por eso, nuestra reflexión crítica comenzó desde ese lugar. Así, fuimos integrando a la discusión varias de nuestras experiencias como alumnos y también como profesores en formación, acompañados de la teoría de varios autores.

Uno de las dimensiones que desarrollamos en la dinámica grupal del seminario fue el empleo de una metodología narrativa como aproximación al saber docente. Es importante destacar que la metodología narrativa en la que se sustenta esta reflexión

tiene ciertas ventajas que son particularmente relevantes para la realidad pedagógica actual:

“Este giro requiere necesariamente colocar en su contexto social y cultural las historias del profesorado, para tratar de desvelar, desde diferentes posiciones y perspectivas, de qué hablan los tránsitos de las personas y de cómo estos dan cuenta –hacen visible- las circunstancias sociales que les afectan y conforman en el ejercicio de su actividad profesional. Además de contribuir a generar conocimiento pedagógico y social cuando se muestra las maneras de cómo se enfrentan a estas circunstancias y limitaciones. Mediante este modo de abordar las historias de vida se trata de desplazar la preocupación por hablar de quiénes son (somos) los educadores y mostrar los posicionamientos sociales y políticos que ocupan (ocupamos) en un tiempo histórico y bajo unas circunstancias concretas.” (Hernández y Aberasturi, 2009, p.134-135)

Tal como mencionan los autores, nuestros testimonios como docentes narran desde un contexto, dado por el contexto histórico y sus circunstancias. Así, cada narración dará cuenta de las circunstancias en que nuestra labor se lleva a cabo, pero siempre vistas desde el prisma de cada docente, con sus emociones, pensamientos y reflexiones. La experiencia que vivimos los docentes es valiosa, primero, en cuanto nos permite reflexionar sobre nuestros propios contextos y, a su vez, puede orientar a otros docentes en sus prácticas, en sus propios contextos. Dado que nuestra profesión se ve afectada por un sinnúmero de vicisitudes impredecibles, es el relato de nuestras experiencias lo que nos permite instalar la reflexión en puntos que desde otros enfoques podrían pasar desapercibidos. Por lo tanto, nuestras narraciones docentes nos permitirán identificar ciertas oportunidades, producto de nuestras propias biografías, y que para un colega con una historia de vida distinta pudiera resultar crucialmente revelador.

La metodología narrativa, por lo demás, tiene la facultad de nutrirse y complementarse con el trabajo académico hecho por otros autores. Los relatos y la reflexión acerca de ellos deben ir relacionados con la teoría de los autores, ojalá de diversas disciplinas, y así, en su complemento se podrá construir un saber más complejo y específico a la necesidad del campo pedagógico. Al respecto, Goodson afirma:

“El problema al centrar la atención exclusivamente en el conocimiento personal y práctico es que existe el riesgo de que se rompan los vínculos entre éste y el conocimiento teórico y contextual. El saber de los docentes sólo estará al cien por ciento eficiente en el plano social y político si los nuevos enfoques de los que hablábamos logran vincularse con historias más generales relacionadas con el cambio social y la globalización” (Goodson, 2003, p. 737)

Es decir, no debemos considerar a la profesión docente como un saber aparte o alejado del resto del mundo. La historia y teoría de la escuela y la educación están imbricadas con la realidad social y política, que no las bordea, sino que es el escenario en el que estas están inscritas. Por lo tanto, al ser parte de la realidad social, la metodología narrativa, pese a sus ventajas, no debe desvincularse del resto del trabajo académico y por eso es que la reflexión de este trabajo, se ha hecho desde el ejercicio de pensar junto a los autores. A lo largo del trabajo reflexivo del seminario, fuimos revisando nuestras experiencias docentes a luz de diferentes autores y, desde sus contribuciones, fuimos descubriendo aristas que nos habían pasado desapercibidas

Otra fortaleza de esta experiencia ha sido su naturaleza dialógica. Este trabajo es el resultado de una reflexión alimentada por la experiencia y la reflexión de otros profesores en formación, en nuestro seminario. En la medida de que íbamos trabajando distintos textos teóricos, Respecto a ello, en Hernández y Jiménez (2009), una profesora de Cataluña indica sobre su experiencia en co-docencia:

“Trabajamos de forma colaborativa, el trato entre las dos es muy bueno, intentamos reflexionar sobre el grupo y aportarnos nuestras ideas de manera que hay una retroalimentación por parte de las dos. Noto como que yo aprendo de ella, de sus aportaciones y experiencia y ella de la mía. Se ha establecido un vínculo positivo, ya que nos valoramos profesionalmente, entendiendo que podemos aprender conjuntamente, ello, lo valoro muy positivamente.” (Hernández y Jiménez, 2009, p.139)

En lo narrado por la docente, se evidencia que el diálogo junto a otra profesora es una oportunidad de crecimiento para ambas. La alteridad en la reflexión docente nos permite pensarnos desde otro lugar, desde otra experiencia y lograr un enfoque crítico sobre

nuestras propias prácticas. Así es como en el seminario en que se trabajó esta reflexión, cuyo producto es este texto, hicimos el ejercicio de que nuestro relato fuera leído en voz alta por nuestro compañero o compañera, para que desde la voz de otro u otra, pudiéramos ver con distancia nuestras propias reflexiones.

El ejercicio dialógico, en este trabajo, lo repliqué también en la sala de profesores, junto a los docentes que llevaban más tiempo, quienes también pudieron darme otra perspectiva de mi sala de clases y de la labor docente, también aconsejándonos mutuamente acerca de cómo mejorar nuestras prácticas. Compartí con los docentes, muchos recientemente graduados, las impresiones y diagnósticos preliminares que iba teniendo frente a los hitos que describiré más abajo. Ellos también me compartían la percepción que ellos tenían y desde allí íbamos construyendo maneras de contribuir al proyecto de la escuela en el futuro. Pensar y discutir reflexivamente la labor pedagógica con otros es una de las grandes oportunidades que nos brinda nuestra profesión y por medio de la cual podemos perfeccionarnos día a día para hacer de la docencia una labor transformadora y significativa.

Relato de mi trayectoria educativa

Mi camino como estudiante me hizo pasar por varios establecimientos distintos y, en general, en ninguno me sentí tan cómodo con lo que ocurría en aula como con lo que ocurría afuera de ella. Luego de mi etapa prebásica, en los años 1999 y 2000, que cursé en dos diferentes colegios, mi educación básica comenzó en un colegio particular subvencionado. Recuerdo que en las clases me aburría bastante, ya que antes de entrar a pre-kinder ya había aprendido algunas cosas como leer, escribir, sumar y restar, que se trabajan en los primeros años. Por eso también encontraba agotador copiar en mi cuaderno tres enormes columnas de contenidos que ocupaban toda la pizarra.

No obstante, durante los fines de semana, en primero básico, participé en la Infancia Misionera, luego de que algunos estudiantes más grandes pasaran por las salas invitándonos y decían que nos íbamos a divertir jugando. Si bien no recuerdo muy bien qué era, sí sé que jugábamos mucho con otros niños y los monitores nos daban actividades entretenidas. Luego, comencé a bailar folclore en la escuela y a tomar clases de inglés en un instituto. Cuando pasé a tercero básico, en el año 2003, se implementó el sistema de jornada completa, razón por la que podíamos postular a diferentes talleres cada semestre. Por razones que nunca comprendí, durante los cuatro semestres de tercero y cuarto básico postulé a teatro y no quedé. Desde muy pequeño me llamaban la atención las artes escénicas y lamentaba no tener un espacio para desarrollarme en eso.

Por otra parte, tenía muchas clases en las que me sentía frustrado, como artes y educación física, ya que no me sentía capaz en esas áreas. Por eso, en quinto y sexto básico cursé el taller de teatro tres semestres y lo disfruté mucho. Me gustaba las diferentes aristas que implicaba el teatro: la improvisación, la caracterización, la dirección y la escritura de guion, por ejemplo, siendo esta última mi área favorita.

Pero más allá de los momentos de taller y algunas clases como música e inglés, me sentía todavía incómodo. Mis compañeros no me agradaban mucho y sentía que estaba en una institución que me parecía “falsa”, ya que estaba desvinculada de lo que ocurría en su exterior. Posiblemente tuvo que ver con que durante el último año fue el primer golpe del movimiento estudiantil, en el año 2006, y mientras había tomas de colegios, a nosotros nos daban charlas de cómo perjudicaría a nosotros mismos protestar en este liceo. Entonces, sucedió que coincidió con un resfrío mío y recuerdo que me fui a paro, solo, y veía los eventos por las noticias en mi pijama con patitas naranjo. Consideraba

impresionante el poder que podían ejercer aquellos adolescentes producto de su organización y por medio de la cual abogaban por causas que parecían justas tras su pulcra argumentación. Asimismo, en ese año hubo un auge de las tribus urbanas; algunas de ellas eran un extraño criollo entre las modas europeas y las tendencias latinas. Esto conllevó a que los jóvenes se distinguían entre sí según qué música escuchaban, cómo vestían y qué pasatiempos tenían. Siempre he considerado que la coincidencia o correlación entre estos dos momentos lograron un empoderamiento y resignificación de lo juvenil históricamente, en donde se luchaba tanto por un proyecto de país como por el gobierno del propio cuerpo e identidad.

Con ese contexto, en el año 2007 me cambié al liceo, establecimiento público emblemático, ya que mis padres siempre planificaron que estudiara en un colegio emblemático. Ahí, las discusiones de paro eran frecuentes y ocurrieron un par de tomas también. En general, no sentía mucho interés dado que la escuela me parecía muy tradicional y represiva en cuanto a presentación personal y valores en el discurso. Esto era importante en un contexto en que el estilo que uno llevaba lo definía ante el resto. De hecho, yo estaba trabajando en hacer coincidir mis principios e intereses con la comunidad gótica en Santiago (que en general eran mayores que yo). Al respecto, Pérez de Lara (2001) hace una reflexión respecto de cómo se vincula lo íntimo con la educación:

“En efecto, la diferencia, la desviación, la inclinación hacia lo no idéntico, que conforma la intimidad de cada uno, nos aleja de la identidad que los otros nos dan y, en lo más íntimo de cada cual quizás todos sabemos que no somos nadie. Sin embargo, la educación se impone el deber de hacer de cada uno de nosotros alguien; alguien con una identidad bien definida por los cánones de la normalidad, los cánones que marcan aquello que debe ser habitual, repetido, recto, en cada uno de nosotros" (p. 293)

La autora hace mención a cómo la educación impone una manera de hacer las cosas, la cual es la correcta y válida. Por oposición, cualquier otro interés o forma de actuar será vista como una desviación de ese estándar y, por lo tanto, será una forma equivocada o inválida. En los tiempos particulares en que estudiaba, los jóvenes estábamos buscando cómo diferenciarnos unos de otros de acuerdo a nuestros gustos e intereses, pero la

escuela seguía normando en cuanto a cómo debíamos lucir y qué y cómo debíamos aprender. El resto estaba simplemente excluido y, justamente, eso excluido resultó ser la propia subjetividad de cada estudiante. En consecuencia, no me sentía incluido ni convocado por el proyecto de la escuela.

Ya que estudiaba en la tarde, no podía hacer muchas actividades, así que me dedicaba a leer mucho de distintos asuntos de arte, música, literatura, etc..., ya que recién en esas fechas, por el año 2008, tenía internet en mi casa. Yo soñaba con pertenecer al grupo de teatro de la escuela, pero sólo funcionaba para estudiantes de la mañana, que correspondía a los cursos superiores. Por lo tanto, debía esperar para poder postular a participar en él. Hasta entonces nada de lo que hacíamos el aula me hacía demasiado sentido, pues no estaba interesado en estudiar en la universidad y las clases en general iban orientadas a eso.

Sin embargo, en octavo básico llegó una joven profesora de lenguaje. Recuerdo que estaba conversando con un compañero en una de sus clases cuando ella pasó y vio que no estábamos trabajando. Dimos malas excusas y nos dijo, en un tono muy cordial: “¿y si escriben algo entonces? Un poema, un cuento, no sé.” Nos tomó tan por sorpresa que lo hicimos. Al fin y al cabo, igual no estábamos haciendo la actividad planificada originalmente. La profesora nos revisó los textos, nos felicitó y nos propuso juntarnos antes de clases (estudiábamos en la tarde) para que trabajáramos más en nuestra escritura. Así, nos juntábamos todas las semanas y para mí fue una gran oportunidad para explorar mi identidad e intereses a través del ejercicio literario. Ella también se volvió un adulto que validaba nuestras ideas y capacidades.

De todas formas, en ese entonces ella tenía 23 años, uno menos que yo en la actualidad. Así, empecé a trabajar más en sus clases también, aunque tampoco me leía los libros porque se me olvidaba o me daba lata. No obstante, sí empecé a escribir mucho más; posiblemente mis mejores textos escritos corresponden a esa época. Este proceso para mí fue importante, ya que encontré una actividad que me satisfacía e interesaba y en donde podía emplear el conocimiento que había aprendido por mi cuenta y en la escuela, así como también seguir aprendiendo cosas de mi interés.

A lo largo de toda mi trayectoria como estudiante, me sentí discriminado negativamente por parte de los adultos. Eso fue un pilar que me mantuvo inquieto permanentemente, alerta a lo que los adultos hacían y que repercutía en mi vida. En ese mismo sentido,

sentía que sus vidas eran mucho más tristes, que sufrían por el agobio de su mundo adulto y me fijé como objetivo no replicar esos modelos de adultez. Mi interés por la música se fue profundizando a medida que podía acceder a más canciones a través del internet y de que consideraba que era un camino laboral válido que me permitía disfrutar mi trabajo y llevar un estilo particular.

De esa manera, era posible llevar la adultez de una forma distinta, no agobiante, sino disfrutarla. Por ello es que me interesé en los instrumentos de cuerda, pero no tenía espacio para entrenarme en ello mayormente ya que estaba siendo presionado por mis padres al tener bajas notas en la escuela. Yo quería formarme en artes, y considerando que ya tenía 15 años, me parecía que la escuela estaba siendo no sólo una pérdida de tiempo, sino que también un obstáculo. Por eso, mis promedios no eran muy altos y yo tampoco tenía mucho interés en mejorarlo a pesar de los retos en la casa. De todas maneras, aunque hubiera querido, tampoco sabía cómo hacerlo. Sabía que no estaba aprendiendo, pero no sabía qué hacer para aprender realmente. Estaba bastante consciente de ello y era una situación bien injusta; me sentía sobrepasado por una meta para la cual me sentía carente de herramientas.

No obstante, mis padres me permitieron tomar algunas clases de canto. Ahí desarrollé ciertas aptitudes para la música a través de la enseñanza de mi profesora, quién tenía mucha paciencia para explicarme asuntos técnicos una y otra vez. Buscaba diferentes estrategias y ejercicios hasta que lograra incorporar lo que ella esperaba en mi voz. En ese entonces disfruté mucho ese proceso, pero mis notas en la escuela tampoco subieron.

Asimismo, me sumé a la Orquesta Juvenil de Providencia y comencé a aprender a tocar viola. A final de año, tocamos en un concierto con muchos asistentes. Luego, en el año 2011, cuando ya comencé a tener clases en la mañana, entré al grupo de teatro de mi liceo. En todas estas actividades pude sentirme mucho más comprometido e interesado, incorporando una actitud proactiva y aprendiendo varias habilidades. Estaba aprendiendo con gusto cada cosa que se nos enseñaba en esos espacios. Sin embargo, aunque siguió funcionando el resto del año, eso se vio parcialmente interrumpido por la toma del 2011.

Este proceso fue fundamental. La toma duró 8 meses aproximadamente y dormí ahí varias veces. Lo importante es que, pese a que tenía una incomodidad política desde

pequeño, mi visión era todavía muy ingenua y superficial. Era un momento en que abrazaba valores humanistas y una visión centrada en lo espiritual. Confiaba en la buena voluntad de todos los humanos y sus deseos a construir un mundo mejor para todos. Por esto es que siempre me oponía a las movilizaciones en primera instancia, ya que me parecían prescindibles.

Sin embargo, comencé a introducirme en las discusiones dentro de la toma y a hacerme muchas preguntas respecto a por qué la educación pública sufría de carencia de recursos, pero también por qué yo no estaba interesado en ella. Los compañeros que sabían más, no tenían problema en responder las preguntas de quienes sabíamos menos. Cuando eran los momentos de comer o de distensión en general, conversaba sobre temas de arte y cantaba canciones de ópera para amenizar las cenas o almuerzos con comida de la JUNAEB. Eso era lo que sabía hacer y sentía que era lo que podía aportar a este espacio que era construido entre todos, no como la escuela en su funcionamiento regular.

En la toma, recibíamos además muchas visitas de dirigentes, estudiantes universitarios y un largo etcétera, de todos los sectores políticos. Esas eran instancias particulares de discusión entre nosotros mismos, donde aprendíamos mucho y también nos conocíamos entre nosotros, formando comunidad. También, entre los mismos estudiantes entre liceos preparábamos talleres de diferentes áreas deportivas y artísticas, como también clases dictadas por profesores practicantes o titulados, pero que sin embargo, abordaban tópicos mucho más interesantes dentro de la misma área.

Todas estas instancias contaban con gran asistencia de estudiantes. A veces, había conversaciones nocturnas sobre temas de política o filosofía y debatíamos la contingencia, que se construían sobre la base de la participación y la solidaridad de los conocimientos. Pero el contexto era violento, las informaciones sobre la represión policial pasaban de boca en boca y había que ser muy tácticos para causar malestar al gobierno y también manejar una buena imagen pública. Posiblemente, por eso actualmente soy una persona muy práctica y utilitarista al planificar proyectos. Lo que me parece memorable de la experiencia de la toma es precisamente que cada uno cumplía un rol. Ya no nos separaba el currículum ni las salas de clases; nos reconocíamos todos como estudiantes y miembros de esa comunidad estudiantil (cosa que hasta entonces no se lograba). Para mí todo este proceso fue una invitación a estudiar y aprender más, para estar a la altura de las discusiones.

Así es que, al año siguiente, el 2012, cuando ya tenía 17 años, al volver a clases, mi disposición fue distinta. Consideré que cada clase sería una oportunidad para aprender, poder aportar a procesos mayores con mi conocimiento y también usar ese conocimiento como medio para conocer a las personas. Seguí participando en las discusiones de movilizaciones y haciendo teatro. Además, me uní a una academia de historia, donde discutíamos temáticas que cada uno de los miembros aportaba. En cuanto a lo curricular, aumenté mi promedio un punto, solo teniendo Matemáticas y Física con notas apenas suficientes.

Posteriormente, la escuela también experimentó cambios, tanto en sus miembros como en sus valores como comunidad. Debido a los meses de ausencia, hubo profesores que se fueron, otros que despidieron y lo mismo con estudiantes: algunos se cambiaron de colegio y otros fueron expulsado (y sólo algunos reincorporados). Hubo un cambio de administración municipal de por medio y eso permitió abrir nuevas posibilidades de desarrollo. Tras la incorporación de nuevos directivos y profesores, se comenzaron a fomentar otras actividades en el liceo. Se crearon actividades de literatura, historia, artes, deportes y ciencias en torno al centenario de la institución. Se instaló el café literario, tocatas de bandas escolares, jornadas de zumba, entre otros eventos y participé como asistente y organizador de varias instancias. Luego de mi experiencia en la toma, sentí que me había enriquecido mucho de conocimientos diversos, desarrollado conciencia sobre asuntos sociales y desarrollados habilidades de gestión, razones por las cuales me parecía pertinente aportarlo a las generaciones más jóvenes.

Muchas de las instancias creadas en mi escuela posterior a la toma, como también las clases de literatura extracurriculares de mi profesora o el grupo de teatro, obedecían a serias acciones políticas de mis docentes, mirándolo en retrospectiva. Uno podía pensar que se trataba de meros caprichos personales en ese entonces, de una pasión personal que quería proyectar en estudiantes, pero la verdad es que había una reflexión pedagógica considerable. De acuerdo con Greene (1995):

“Todo profesor está familiarizado con las estructuras de la sociedad que ponen tantos obstáculos a aquéllos que se esfuerzan en ser reflexivos y en vivir de buena fe. Todo profesor conoce la presión deshumanizante de las burocracias: sabe del anonimato de las masas, de la facilidad con la que todos podemos negar nuestra responsabilidad. También sabe, por encuentros con los colegas o con los estudiantes de su instituto, qué fácilmente lo

estético puede recubrir lo moral, cómo la gente puede servirse de lo que ya está hecho en lugar de intentar construir su propio mundo.” (p.106)

Es decir, la falta de sentido de lo curricular, de lo burocrático, de lo prescrito no era sólo carente de sentido para los estudiantes. Los profesores también fueron estudiantes y ciertamente son ciudadanos. La falta de consideración de la subjetividad afecta a la humanidad transversalmente y no dudo de que esa familiarización de la que habla Green (1995) haya sido el motor para promover instancias educativas reflexivas más significativas. Por mi aprendizaje en las movilizaciones, también me hicieron mucho sentido estos actos. Veía esfuerzos creativos en construir un propio mundo, que respondiera a un real bienestar para los estudiantes en lugar de solo servirse de lo que ya estaba hecho. Esa posibilidad de plantearse otras maneras para abordar la tarea pedagógica son las que en parte me motivaron a formarme como docente, reconociendo las necesidades de la educación nacional pero también vivenciando buenos modelos de rebeldía pedagógica.

Por ejemplo, en el año 2013 llegó una profesora nueva a realizar el electivo de literatura. Su primera clase comenzó con una declamación de Pablo Neruda sin ser previamente anunciada. Luego de eso, explicó su vínculo con la literatura, cómo se había vinculado con este arte a lo largo de su vida. Finalmente, nos invitó a disfrutar de la literatura y que ella no se enfocaría en la PSU u otros contenidos curriculares. Así, nos invitó a compartir textos que nos gustaran y declamarlos para todo el curso. Las primeras clases no lo hizo nadie, hasta que después todos nos empezamos a sumar y gran parte de nuestras clases se sostenían en nuestras lecturas. Así, la experiencia de nuestra asignatura se hizo muy grata y a veces, cuando existían actividades paralelas a la clase, nosotros escogíamos quedarnos en nuestra sala y compartir literatura. En ese grupo logramos mucha intimidad entre compañeros y la profesora, cada uno compartiendo textos de lo que le parecía más significativo y explicábamos por qué lo habíamos escogido.

Recuerdo una ocasión particular en que se causó alto revuelo ya que la escuela amaneció rayada en sus paredes con mensajes políticos. Los profesores e inspectores reaccionaron muy agresivamente al respecto, amenazando con perseguir y encontrar a los culpables. En nuestra clase de literatura reflexionamos al respecto, de la necesidad de decir, de expresar y del valor literario de esos escritos. Ese momento reflexivo para mí también fue crucial, pues como docente en el futuro aplicaría más bien una actitud

reflexiva frente a los fenómenos en la escuela, en lugar de optar por la vía punitiva. A través de esa actividad de clases conocí una manera diferente de afrontar la vida y además, por medio del intercambio literario, cada uno de nosotros pudo mostrarse tal cual era y trabajar esa identidad.

En cuanto al inglés, también comencé a valorarlo como un espacio de liberación personal. Mucha de mi escritura era en inglés desde octavo básico y siento que conocer otra lengua me permitió un espacio de refugio, una zona segura ante un mundo adultocéntrico hostil y en la cual me podía desarrollar con mucha comodidad. Quienes eran adultos en mi infancia, que crecieron en la década de los ochenta, hasta el día de hoy mantienen una dinámica cuestionadora, una forma de ser en la que es normal juzgar y hablar mal del otro, por un sinnúmero de razones. Eso sumado a sólidos estereotipos de cómo se debe vivir, en el mismo sentido que la escuela normaba una forma única de ser. No es sorprendente que la clase media en Chile en general tenga familia y un empleo del que se queja constantemente.

Eso significaba una gran presión para los niños de mi época, incluyéndome, lo que me incluye, pues la única forma de ser exitoso es la que querían imponernos a todos. La escritura, por lo tanto, se levantaba en mí como un espacio personal de resistencia. En ese sentido, pienso que el inglés, al no ser la lengua madre en general en este país, permite ese espacio íntimo al que todos tenemos derecho y es lo que pretendo proporcionar a través de su enseñanza. Por esa razón estudié Lengua y Literatura Inglesas.

Problematización

Una vez licenciado, comencé a estudiar pedagogía. He pensado mucho en por qué he querido ser profesor. Razones hay varias y pocas tienen que ver con el inglés. La primera es precisamente conocer gente. En el mismo sentido que sentí que mi profesora de octavo valoró mis capacidades y subjetividad, siento que forma parte de mi ética reconocer y valorar a los sujetos que educo a priori y pienso que participar de su proceso educativo es para mí una oportunidad de adentrarme en realidades subjetivas, llenas de experiencia, a las que puedo acceder a través de ellos. Los estudiantes traen consigo historia y experiencias propias de su entorno y en las cuál uno debe interiorizarse para tener una pedagogía efectiva. El ejercicio pedagógico se trata primero de conocernos, es una experiencia humana en la que la interacción y la cercanía resultan ineludibles y en la que el docente tampoco deja de aprender sobre nuestra sociedad.

A partir de mi experiencia, pude descubrir tempranamente algo que no por menos novedoso es menos importante: Hay estudiantes a los que la escuela no les hace sentido desde lo curricular. Independiente de lo esencial que puedan resultar ciertos conocimientos, existe un proceso de exploración y construcción de identidad en la infancia y adolescencia que dejan los contenidos curriculares en segundo plano. Uno de los caminos para explorar alternativas a este problema es reflexionar acerca de las adecuaciones curriculares que pueden vincular los contenidos a los intereses y contextos propios de los estudiantes. Los docentes frecuentemente pueden tender a poner una tabla de contenidos prescrita por sobre las necesidades concretas e inmediatas de a quienes enseña y eso puede mermar la motivación del sujeto. Por ello, es importante conocer a nuestros estudiantes y promover prácticas pedagógicas que hagan sentido con sus inquietudes, pero no basta sólo con ello.

Los estudiantes no sólo deben sentir cercanos los temas a tratar en las clases, sino que tener una actitud activa en ello. El docente puede encontrar muchas dificultades para detectar e interpretar las biografías de sus estudiantes, para conocer a sus estudiantes y así poder incluirlos apropiadamente en la el quehacer pedagógico. Sin embargo, resulta una empresa mucho más sencilla, y a su vez significativa, cuando son los propios sujetos del proceso quienes, por medio del ejercicio creativo, pueden incorporar y contar sus propias historias. A través de este ejercicio, los estudiantes pueden ir descubriendo y construyendo su identidad, desde sus historias, sus territorios, sus tradiciones familiares, pero también desde sus deseos y sueños.

Así, los espacios extracurriculares son una oportunidad idónea para el desarrollo de competencias e identidad en el individuo. Debido a la ausencia de presión de contenidos por pasar, las actividades fuera del currículum permiten que los sujetos puedan proponer y experimentar en una temática en cuestión y que desde allí el docente vaya guiando un proceso de aprendizaje personalizado y significativo. En razón de mi experiencia, quiero relatar en particular historias que relevan el rol de la literatura en los espacios extracurriculares, dado que por una parte, pude explorar una voz propia en un taller de escritura creativa a los 14 años y por otra parte, mis clases de electivo de literatura, aunque aún dentro de un difuso límite curricular, me permitieron un espacio de identificación a través de las obras literarias y de conexión con lo emocional por medio de la declamación. Más adelante, también detallaré experiencias extracurriculares que pude observar en calidad de profesor en formación y cómo en específico la literatura en espacios fuera del aula ofreció un espacio único de desarrollo para algunos estudiantes, como también ocurrió en mi propia experiencia de escolar.

Relato de experiencia docente: Hacia la oportunidad pedagógica extracurricular

Mi ruta escolar se repitió en mis prácticas. El primer centro en que estuve haciendo práctica fue un liceo subvencionado católico. En él, mi aprendizaje fue que podía hacer converger mis valores laicos y fraternales con la moral cristiana, potenciando ciertos principios sin contradecir mi propia ética. Lamentablemente, esta era una institución que pertenecía a una red de colegios que se empeñaba en mantener los asuntos administrativos en orden, desatendiendo la realidad local. En consecuencia, fuera del espacio de scout, los estudiantes permanecían mayormente en la sala, restringiéndoseles la posibilidad de realizar otras actividades en el espacio.

De hecho, la reflexión crítica no era mayormente fomentada y las evaluaciones en casi todos los subsectores se centraba en la repetición de contenidos. Además, debía tener cuidado de que al tratar los contenidos, no contraviniera el proyecto eclesiástico detrás de estos colegios, pese a que creo en la separación de la educación y la iglesia, como también del Estado y la iglesia. Así es que a pesar de que los estudiantes alcanzaban grandes logros en la asignatura y los profesores tenían muy buen trato entre sí y conmigo, me sentía incómodo en la institución y sólo satisfecho de haber logrado camuflarme en ese medio.

Manteniendo las buenas relaciones, ese proceso se cerró y mi última práctica me llevó a otra institución. El liceo industrial de mi práctica actual es conocido por el desarrollo que tiene en las especialidades impartidas en tercero y cuarto medio: Electricidad, Electrónica, Telecomunicaciones y Mecánica Automotriz. Es un liceo de alta vulnerabilidad y una población predominantemente masculina, con un número importante de estudiantes extranjeros. Es un liceo público, como aquel en que estudié la media, pero su proyecto industrial lo hace distar mucho el modelo científico-humanista en el que me formé.

Ante este escenario, tempranamente discutimos con la profesora guía de la asignatura mi incomodidad frente a este modelo de educación. Le dije que me parecía un modelo clasista desde su origen, impartiendo educación para pobres para que se mantengan dentro de la pobreza y esa es la imagen con la que me enfrentaba por primera vez a este desafío. Ella me contestó que prefería ser realista y, sabiendo que muchos de los padres de estos estudiantes no habían completado la educación media (o quizás ni la habían

comenzado), una cantidad considerable de estudiantes llegaría hasta acá y que dominar una especialidad ya les daría un mejor escenario para insertarse laboralmente.

Sin embargo, esto es algo que me inquietaba, ya que considero que la escuela es un espacio para desarrollarse en integralmente, con la posibilidad de escoger diferentes caminos y en este liceo las asignaturas de formación general eran apenas cuatro para los cursos más avanzados: Lenguaje, Matemáticas, Historia e Inglés, dejando los bloques restantes para asignaturas de cada especialidad. Asimismo, tampoco se les alimenta en demasía una búsqueda de sus capacidades y talentos en aula, de manera que puedan desarrollar una vocación, sino que se les orienta dentro de las directrices que el liceo permite.

Frente a este diagnóstico, me pareció que el Liceo no estaba brindando oportunidades holísticas. En un país en el que la educación privada presenta resultados muy superiores en pruebas estandarizadas y que desarrolla competencias que alejan considerablemente a esos alumnos de los de la educación pública, me resultaba preocupante que el liceo no brindara las mismas oportunidades para todos. Es decir, sabiendo que quienes pueden pagar más por educación desarrollan un alto dominio de una segunda y a veces tercera lengua, una mucho más alta comprensión de lectura y calidad de redacción, conocimiento específico en las distintas ramas de las ciencias naturales y habilidades operacionales matemáticas, entre otras cosas, resultaba insensible que el liceo no tuviera una contrapropuesta tan holística y formara a los estudiantes en una única dirección, la cual si no capta del todo su interés, dejará a los alumnos sin competencias para buscar un futuro alternativo.

Debo reconocer que esta reflexión surgió desde un contraste con mi propia experiencia también. Vengo de un liceo público, pero de los llamados emblemáticos. Un liceo tradicional que históricamente ha estado orientado a formar estudiantes para la educación superior universitaria, con un proyecto científico-humanista y que con una tradición elitista, hasta hace poco tiempo seleccionando a los niños por méritos académicos, busca darles una formación profunda y compleja. En ese sentido, este liceo industrial no estaba brindando esa opción y siento que mi escuela sí lo hacía, aunque hay que considerar que la escuela en cuestión es de naturaleza inclusiva, mientras que mi liceo de origen filtraba a su estudiantado y brindaba altas oportunidades sólo a quienes ellos consideraban merecedores de aquello. Así, surgió en mí la idea de que hacer una revisión sobre mi idea de igualdad de oportunidades.

No obstante, en el liceo ocurren cosas relevantes que van por otra vertiente. Los estudiantes son conocidos por tener buenos resultados en campeonatos de robótica o temáticas de emprendimiento, a veces ganando financiamiento para desarrollar algunos proyectos. Asimismo, existe una gran variedad de talleres, que en realidad son espacios de encuentro de los estudiantes, en que desarrollan algunas inquietudes. Por ejemplo, un grupo de animé (que realizan una Expo Animé en el Liceo todos los años) y una batucada.

A pesar de cierta abulia de algunos profesores, una gran mayoría está trabajando en levantar distintos espacios para ser coherentes con su intención de integrar a la diversidad en la escuela, generando con todos y todas oportunidades de aprendizaje. Se están levantando talleres deportivos que han convocado a casi la mitad del liceo, los cuales están practicando paralelamente en el Liceo y en un gimnasio municipal, tales como basquetbol, voleibol y parkour. Actualmente, existe un taller de salud y autocuidado y se está levantando otro taller de inglés conversacional, al que originalmente pensaba asistir también, con el fin de contribuir a su diseño y desarrollo. Finalmente, no se pudo concretar por circunstancias del calendario, pero siguen trabajando para concretar ese espacio. Me tocó ver a estudiantes que iban a la sala de inglés a preguntarle a la profesora cuándo comenzaría el taller y proponiendo algunas ideas para realizar, haciendo énfasis en las ganas que tienen de empezar.

La educación tiene un papel crucial en combatir la desigualdad y la situación de vulnerabilidad social por medio de oportunidades y es por ello que estos espacios, la mayoría incipientes, cumplen un rol crucial en la formación de los estudiantes. En general, se manifiesta que hay una comunidad cohesionada y enfocada en trabajar en la creación de oportunidades para los alumnos y ese trabajo conjunto de los docentes resulta ser fundamental a la hora de proporcionar espacios alternativos de formación. Esto habla de una comunidad de profesores crítica y activa, que estudia los intereses y preocupaciones de sus estudiantes y propone ideas pedagógicas adecuadas para brindarles un desarrollo más integral. Respecto al trabajo colaborativo, Hernández, y Aberasturi (2014) dice:

“El intercambio, el aprendizaje compartido, no es algo que sea moneda de uso corriente en las escuelas (Padilla-Petry, 2013). Esta situación es una forma de control que actúa sobre el profesorado quien, a cambio de ser el

rey o la reina de su castillo –aula- pierde los beneficios de la colaboración, el aprender juntos y la solidaridad.” (p. 138)

En este sentido, la idea de comunidad entre los profesores y las posibilidades de aprender uno del otro son piezas clave. En este liceo, muchos de los proyectos surgen del interés y propuesta de alguno de los profesores y se materializa como consecuencia del apoyo de otros colegas o de los directivos, que también tienen un trato de colegas con los profesores de aula. Así, las buenas ideas se potencian y la comunidad escolar en su conjunto se ve fortalecida y nutrida. Los profesores más jóvenes me contaban que así fue, por ejemplo, el caso del taller de BMX, que fue propuesto originalmente por estudiantes. Una profesora, que no estaba relacionada con el área, le propuso a la directora levantar el taller de BMX, debido a la inquietud de los estudiantes, para que estos pudieran practicar. La directora decidió apoyar la idea y ahora se juntan todos los viernes en la tarde a desarrollar su actividad deportiva, compartiendo conocimiento entre compañeros.

No obstante, no siempre estos proyectos son valorados debidamente, ya que algunos profesores no brindan facilidades para que los alumnos participen y se enfocan más en áreas curriculares técnicas o bien, son experiencias que quedan en el lado de lo anecdótico y recreativo y no son consideradas como una real oportunidad de desarrollo. En particular, ocurre con los profesores de las asignaturas de especialidad, quienes están incluso espacialmente excluidos del trabajo conjunto; mientras los profesores del plan común y algunas excepciones del área técnica se juntan en la sala de profesores que yo conocí, los profesores de especialidad tienden a reunirse en otra sala que está al otro lado del liceo y la cual nunca conocí. De esa manera, existe un grupo que se resiste a formar parte de estos proyectos innovadores.

En mi rol como practicante me he visto particularmente atraído y convocado a estos espacios, pese a que sólo estoy de paso en este ambiente y que estoy consciente de mi falta de experiencia profesional y de aula. Aunque, precisamente esa podría ser la riqueza de mi aporte, ya que soy un profesor en formación y mi perspectiva más bien exterior del sistema permite un interesante complemento. Como indica Hernández y Aberasturi (2014).:

“¿Quién escucha las historias de las maestras que comienzan, que transitan por las escuelas unos meses, unas semanas incluso unos días y luego van a

otros centros? ¿Quién espera aprender de lo que tienen que decir, de lo que observan y escuchan? (...) desde el principio, con las expectativas con las que vienen de su formación en la universidad, acompañadas con los sueños de cómo les gustaría ser maestras, muestran una mirada aguda que disecciona la realidad de las escuelas y que reclaman “hablar de nuestra práctica” y de la posibilidad de “cambiar algunas cosas”. Por eso buscan aprovechar lo que sucede en los márgenes, salir por los espacios no previstos para hacerse visibles y mostrar que sus voces merecen ser escuchadas y su presencia reconocida.” (p.139)

Pienso que en el mismo sentido en que cada estudiante tiene un contexto de vida distinto que aportar en la sala de clases, los profesores tenemos también distintas biografías que nos permiten aportar desde diferentes lugares. De esa manera, los profesores que estamos en formación también tenemos una perspectiva diferente que contribuir, desde nuestros sueños y expectativas. Posiblemente, gran parte del entusiasmo que se vive en esta comunidad nace del hecho que muchos profesores son jóvenes, carecen de alta experiencia y se vincularon con la escuela como profesores practicantes.

Muchos de los docentes que llevan décadas han reconocido que estos cambios han sido más bien recientes y, en general, les parece que ha sido beneficioso. Asimismo, los sueños que mencionan los autores nos impulsa como jóvenes a pensar fuera de la caja, a pensar desde lo pedagógico formas innovadoras y rebeldes de formar a nuestros estudiantes; salir de lo que es evidente o de lo que está dado, como mencionaba también Greene (1995) y explorar los márgenes en busca de nuevas alternativas. Así, surgen oportunidades de desarrollo que la tradición escolar no ha estado contemplando.

Me interesa relatar entonces, lo crucial que resulta en la educación el surgimiento y consolidación de espacios educativos extracurriculares al alero de la institución, que pueden resultar particularmente significativos y otorgan oportunidades de desarrollo en habilidades y conocimientos que posiblemente los estudiantes no pueden recibir en otros espacios. Esto, dado que durante mi recorrido formativo lo realmente significativo ocurrió fuera del currículum nacional y mucho de lo que me caracteriza e interesa tiene que ver con los talleres y clases particulares que tomé más que lo que ocurrió en mis aulas. Por otra parte, también resulta relevante considerar que en los espacios

extracurriculares las propuestas de los estudiantes son mucho mejor acogidas ya que no existe un currículum prescrito al que responder.

La literatura en la experiencia extracurricular

Para conmemorar el día del libro, el departamento de lenguaje organizó una serie de actividades durante una semana, como personificación de personajes literarios, una lluvia de poemas declamación de textos, un café literario y una feria del libro. Todo esto hizo que esta semana fuera muy especial para la comunidad, debido a que estas actividades se realizaban en el horario ordinario de clases. Por lo tanto, se interrumpieron las actividades regulares para conmemorar esta efeméride en un ambiente extraordinario festivo.

La semana partió con los alumnos formados en el patio y las profesoras dejaron caer muchos papeles pequeños con poemas escritos en ellos sobre los estudiantes. Esta fue la intervención que funcionó como puntapié para las sorpresas que se vendrían en la semana. Los estudiantes se mostraron ciertamente sorprendidos en un comienzo, hasta que se les explicó el motivo. Posteriormente, en las salas trabajaron con diferentes textos literarios y debían trabajar preguntas grupales que vinculaban esos textos con las personalidades presentes en su curso. La actividad contó con una motivada participación de los estudiantes; al menos, en el curso que acompañaba a esa hora, los alumnos participaron con entusiasmo respondiendo a viva voz muchas de las preguntas que estaban escritas en el material que se les entregó.

Esta entrada gatilló que el día miércoles muchos estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad vinieran caracterizados de personajes literarios. Una gran diversidad de cuidados vestuarios llenó de colores el patio del liceo. Así caracterizados, la comunidad se preparó para escuchar el concurso de declamación, en el que varios estudiantes de distintas nacionalidades declamaron sus poemas favoritos, de creación propia o de otros autores. Lo primero que llamó mi atención fue la alta participación que tuvo esta actividad. Los estudiantes ansiosos esperaban su turno para poder compartir la obra literaria que habían escogido y el histrionismo se apoderaba del escenario en ese par de minutos en el que se situaban sobre él. Aplausos de apoyo surgían de quienes escuchaban, en una actitud muy fraterna y respetuosa. Así, finalmente una alumna colombiana ganó el galardón a la mejor declamación, luego de compartir un muy largo

poema de su creación, acerca de la ansiedad, el cual personalmente me dejó maravillado por la belleza de sus palabras y además, la gracia con que ella lo expresó, tan teatralmente.

Al día siguiente, las caracterizaciones siguieron para acompañar la feria del libro. Los estudiantes trajeron los libros que tenían en su casa, para venderlos en stands por curso. Los profesores actuarían como jurado para evaluar la decoración de cada stand, que estaban pomposamente desplegados en el patio central. Mientras caminaba por sus puestos, los estudiantes me ofrecían las diferentes obras que tenían en su catálogo. A través de una estrategia de regateo, logré darme cuenta que efectivamente habían leído los títulos que ofrecían y podían destacarme la relevancia de cada obra. Yo compré dos: Uno de Oscar Wilde que había leído hace años en inglés y otro que recolectaba testimonios de veteranos estadounidenses de la guerra contra Irak. En ese evento, quedamos cordialmente invitados a la última actividad de la semana a realizarse el día siguiente, y la cual terminaría de fascinarme.

En el último día de la semana del día del libro, se realizó un café literario. Todos los estudiantes interesados, podían ir al auditorio a compartir una obra literaria de su gusto o su experiencia con la literatura. Para amenizar el ambiente, los profesores del departamento de lenguaje habían dispuesto galletas y vasos con bebida. Lo que ocurrió me pareció impresionante. Primero, un estudiante con discapacidad cognitiva compartió un texto dramático de ciencia ficción, que pudo leer con algo de dificultad. Mientras lo hacía, todos escucharon en un silencioso y paciente silencio. Así, se fueron motivando uno a uno. Unos estudiantes raperos compartieron unos versos con una melodía de fondo improvisadamente amplificadas. Posteriormente, un estudiante haitiano, con un marcado acento, leía una extensa creación propia, en un sofisticado español. Invitaron, también a la ganadora del concurso de declamación a compartir su texto nuevamente, el cual declamó interrumpidamente ya que había olvidado algunas partes. Una vez más, todos los asistentes esperamos prudentemente a que retomara su declamación.

En ese momento, yo me encontraba atónito. Aun me es muy difícil explicar lo que sentía entonces. Los estudiantes estaban haciendo un significativo ejercicio de sincerar su intimidad ante la comunidad. A su vez, el resto de los asistentes valoraba ese gesto, respondiendo con su respetuosa escucha silenciosa. En este clima fraterno, además, una calidad artística admirable se desplegaba de parte de cada estudiante que se apoderaba del micrófono, deleitándonos a los presentes con su joven talento. En ese momento, me

sentía totalmente pequeño frente a la pasión que los estudiantes experimentaban. Sin embargo, también sentía necesario poner mi granito de arena al bello momento que se estaba viviendo.

Busqué en un respaldo de internet algún texto que nunca hubiera compartido y me acerqué al micrófono tímidamente. Todavía no recuerdo que mensaje fue el que dije antes de partir con mi texto, pero luego de eso comencé a leer. Ahí comprendí lo que pasaba con cada uno. En el momento en que recordaba, pasaba por el corazón nuevamente, las emociones que me rodeaban al momento de escribir el poema, me conmoví casi hasta las lágrimas. Posteriormente, los otros profesores me felicitaron por la calidad de mi texto, incluso uno me recitaba algunos versos en la sala de profesores días después.

El café literario no acabó con mi declamación, de todas maneras. Luego, tras mi participación, un profesor de física se animó a cantar una canción a capella y pidió a los asistentes que lo acompañáramos con las palmas. Más tarde, una estudiante dijo que lo que ella quería compartir con el resto no era un texto literario, sino su propia experiencia. Habló de cómo se había sentido a lo largo de su vida viviendo con sobrepeso y cómo muchas veces había sido maltratada por sus compañeros. También dijo que ya había superado sus sentimientos negativos sobre su propia imagen e hizo un llamado, llorando, a que no nos tratáramos mal entre nosotros, resaltando que el bullying puede hacer mucho daño.

En ese momento, muchas cosas pasaron por mi mente. Por una parte, me conmoví con su historia y empaticé con su dolor. Me pregunté cuántos jóvenes más estarán pasando por lo mismo que ella pasó. Luego, pensé en lo valiente que había sido al pararse a compartir ese testimonio y lo importante que debe haber sido para ella poder comunicar esa experiencia ante sus compañeros de colegio y profesores. No obstante, también vino a mi mente la reflexión de que el ambiente había logrado tal nivel de intimidad que la estudiante sentía que era un espacio seguro para realizar su declaración y, ciertamente, fue respondida con poderosos aplausos de los presentes. Luego de un par de lecturas más, todos compartimos un tiempo más consumiendo las galletas y bebida que quedaba y felicitándonos unos a otros. Con esta intensa experiencia humana, concluimos la semana del día del libro.

Análisis

Las actividades extracurriculares que se realizaron por el día del libro en el liceo de mi práctica resultaron muy significativas en mi proceso de formación como docente. Desde mi biografía, los espacios extraprogramáticos habían sido una alternativa satisfactoria ante la falta de sentido del quehacer estandarizado de la escuela. Sin embargo, no me había detenido a reflexionar mayormente al respecto de aquello hasta ahora. Al enfrentarme a una fuerte batería de actividad curricular en mi centro de práctica, tuve la oportunidad de revisar esas experiencias anteriores en mi etapa de estudiante.

Como mencionaba anteriormente, a través del ejercicio de la escritura encontré un espacio que me hacía sentir seguro y cómodo. Luego de mi experiencia en práctica, me parece que efectivamente la posibilidad de plasmar nuestro sentir en un escrito, y más aún poder intercambiarlo con otros, nos permite reflexionar acerca de nosotros mismos, ayuda a un ejercicio introspectivo, pero también nos valida en nuestra propia forma de ser ante los demás. El producto literario que escribía en mi educación media estaba cargado de miedos, alegrías y tristezas que experimentaba en mi adolescencia y poder compartirlos con mi profesora y sentir de ella una reacción receptiva a mis palabras me hacía sentir un ser humano aceptado, contrario a la relación que tenía con otros adultos.

Respecto de la manera en que se relaciona el docente con el o la estudiante, Pérez de Lara (2001) realiza una crítica acerca del sujeto que las universidades forman y cómo estos no están preparados para vibrar con lo subjetivo. Dice:

"Se forman así en nuestras carreras pedagógicas, profesionales que deben saber en todo momento la <<solución a aplicar>>, la <<respuesta dada>> que cierre de raíz toda pregunta. Pertrechados y pertrechadas con todo tipo de técnicas de diagnóstico y tratamiento y con la certeza de que cada una puede responder al caso que ante sí se presente, no suelen formularse ya que aquella pregunta inicial que yo he considerado aquí como fundamental: ¿Quién soy yo? ¿Qué produce en mí la presencia del otro? ¿Qué demanda hay en sus ojos, en su gesto, en su grito o en su silencio? ¿Qué me dice a mí su presencia?" (p. 303)

Si bien es importante que los docentes contemos con un nivel considerable de conocimiento teórico para lidiar con los desafíos de la profesión, finalmente será nuestro contexto el que nos demandará tomar diferentes acciones específicas.

Independiente del conocimiento teórico que podamos ostentar, si no somos capaces de vibrar con lo que siente el otro, en este caso nuestro o nuestra estudiante, el acto pedagógico carecería de sentido. Reconozco que ha sido un proceso difícil para mí poder dejar atrás mis prejuicios y trabajar desde una perspectiva más receptiva, pero es ese el ideal al que aspiro, con el fin de poder satisfacer las necesidades de mis estudiantes.

El hecho de que en el café literario, en mi práctica, una estudiante contara su doloroso testimonio de vida, que no estaba escrito previamente, me hizo entender que finalmente no es el desempeño técnico lo relevante de compartir nuestra palabra. Más allá del formato textual, estábamos compartiendo sentimientos, emociones y reflexiones. En ese espacio, por un tácito mutuo acuerdo, todos íbamos a recibir las experiencias del otro, porque el fin, realmente, era compartir en una instancia especial de intimidad. Resulta interesante detenerse a pensar por qué la intimidad se transforma en un evento extraordinario. Pérez de Lara (2001) considera que esto viene desde la formación profesional que los docentes recibimos desde las universidades:

“La medida de esa ocultación, de esa compensación, de esa corrección, es la que debe tener el o la profesional cuya identidad recta, normal, conocedora y segura representa, sancionada precisamente por los certificados de la academia. Una identidad tan normal que es capaz de otorgar identidades normales a los demás. (...). En definitiva, una identidad libre de inclinaciones, vacía de intimidad pues queda reducida a su dimensión externa, técnica, profesional, pública. (...) Lo que la actual formación de las y los profesionales de la educación impide, pues aún aceptando que la identidad es lo más externo y la intimidad lo más interno del yo, no debemos por ello pensar que no haya entre ellas una comprometida relación. Una relación tan comprometida que puede llegar a negar uno de los dos si no cuidamos de cada una de ellas.” (p. 305)

En este fragmento, Pérez de Lara (2001) instala una dicotomía entre intimidad e identidad como estado actual. Afirma que la formación de profesionales se centra en construir sujetos empoderados de su conocimiento disciplinar, pero carentes de integrar su subjetividad en la labor docente. Por lo tanto, podríamos inferir que eso se extiende a las relaciones que los profesores crearán con sus alumnos posteriormente. Si bien mi

experiencia formativa en pedagogía se aleja de esos modelos dicotómicos, me parece que la reflexión final que hace la autora es fundamental.

La identidad y la intimidad no son dimensiones excluyentes del sujeto, sino complementarias. Lo que somos en el plano de lo privado es parte de nuestro ser también, así como lo es cómo nos mostramos públicamente. En la medida de que brindemos oportunidades de desarrollo y manifestación de lo íntimo, tendremos sujetos con una identidad coherente y sana, en particular considerando que son sujetos en un proceso pleno de construcción de ésta.

Por lo tanto, crear espacios extracurriculares relacionados con la literatura, entre otros, con la debida mediación, es una oportunidad pedagógica, que nos permite formar personas por medio del ejercicio del respeto y la empatía. Esto es importante en tiempos en que el individualismo se va imponiendo como estilo de vida. Que los estudiantes puedan pensarse desde la honestidad, la transparencia y también estando dispuesto a una escucha respetuosa y empática nos permitirá construir una sociedad más fraterna y en donde la vida en democracia pueda vivirse de una forma más sana.

También destaco la manera en que estas actividades se realizaron. En la mayoría de los casos, surgieron como actividades programadas, en las que se cancelaban las clases regulares. Sin embargo, la participación en cada una de las instancias dependía del interés que cada estudiante tuviera; es decir, nadie estaba obligado a incluirse. No obstante, muchos estudiantes participaron, y de forma entusiasta, en cada una de las dinámicas propuestas. Pero lo que los organizadores proponían era un escenario, una plataforma en la que los estudiantes, principalmente, pudieran desplegarse, y su funcionamiento final dependía de los aportes que cada miembro de la comunidad hiciera.

Esto muestra que, si entregamos oportunidades en las que los estudiantes propongan lo que quieren tratar, en lugar de tener que replicar patrones en un trabajo dirigido, como eran las clases del colegio católico de mi primera práctica, ellos podrían tener experiencias mucho más significativas y que los involucrara más. Así lo viví yo también las clases de mi electivo de literatura, cuando compartíamos nuestros textos. Para mí fue muy importante, por ejemplo, una ocasión en la que quise cantar la canción “Ella llora” de Upa!. Hacía poco tiempo había comprendido que, habiendo sido escrita en los ochenta, podía tener una lectura acerca de los abusos a los derechos humanos cometidos

en dictadura. Cuando descubrí aquello quise compartirlo con mi curso y, como era una canción, pedí permiso para cantarla a capella. Hasta hoy recuerdo ese día con mucho cariño.

Tras una conversación con una de las profesoras que organizó estas actividades del día del libro, concordamos en que algunas fortalezas de las actividades curriculares son que, por una parte, quienes tienen genuino interés en la dinámica propuesta son quienes van a participar, sin obligársele a nadie, así como también, por otra parte, se pueden abordar temas o áreas del conocimiento que no logran ser consideradas en lo curricular, por diversas razones. Finalmente, parece ser que estos eventos permiten a los jóvenes trabajar y exhibir competencias que en otros contextos no son debidamente apreciadas. Por ejemplo, el estudiante haitiano que leyó algunos textos de su autoría, tenía gran virtud al momento de escribir en un idioma que no era su primera lengua, lo cual me dejó altamente impresionado. Sin embargo, según me contaba otra profesora de lenguaje, también ha tenido calificaciones regulares en sus asignaturas debido a la barrera idiomática. Por otra parte, la alumna colombiana mostró unos dotes excepcionales en el dramatismo de su declamación, aunque ese talento poco le sirve para rendir en las pruebas que mayormente son escritas. Ambos alumnos tenían capacidades deslumbrantes que pasan desapercibidas en lo cotidiano.

Si bien las calificaciones no son un indicador absoluto de las capacidades de los estudiantes, sí pertenecemos a una cultura evaluativa que históricamente ha dado más relevancia a este aspecto que a otras dimensiones del individuo. Así, los estudiantes pueden tener una imagen negativa sobre sus habilidades si es que estas no repercuten en altas calificaciones. Esto se daba particularmente en la escuela en que estudié, la cual ponía una alta exigencia en lo académico-curricular, orientándonos para rendir una buena prueba de selección y entrar a la universidad. Por eso, los espacios extracurriculares para mí presentaban una manera diferente de desarrollarme, de manera mucho más integral. Considerando que estas instancias no son evaluadas por lo general, también pueden ser percibidas como oportunidades mucho más acogedoras y menos punitivas. Así las sentí yo al menos y creo que así también lo vivieron los estudiantes de mi práctica.

Discusión y aprendizajes

Tras esta experiencia de reflexión, me siento lejos de poder dar respuestas a muchas interrogantes. Sin embargo, la metodología narrativa y el proceso que llevamos a cabo en el seminario respecto de mi experiencia docente me permitió darme cuenta de muchos puntos que no había reflexionado con anterioridad.

Lo primero tiene que ver con una cuestión epistemológica. Dada mi formación previa en Lengua y Literatura Inglesas, aun tiendo a pensar constantemente en los términos del pensamiento positivista. El conocimiento pedagógico no siempre se logra desde la experimentación y el reporte de datos duros. Esto no se trata de ciencias naturales. La experiencia del docente también forma parte de un conocimiento mayor. En la medida en que vayamos construyendo una red de experiencias, iremos contribuyendo a la constitución de un saber docente mayor. No obstante, es un paradigma aun novedoso y diferente para mí. Lo importante es que somos sujetos en aprendizaje constante y veo esta experiencia como una oportunidad para seguir creciendo en conocimiento y profesionalmente.

Lo segundo que me sorprendió fue reconocer cómo la institución en que estudié mi educación media construyó en mí una manera de aproximarme a las cuestiones pedagógicas. Muchas cuestiones las di por sentado y fueron alimentando prejuicios que, posteriormente, me di cuenta que eran ideas equivocadas. Principalmente, tiene que ver con el concepto de oportunidades. Mi idea inicial sobre la educación técnica es que privaba a los estudiantes de las mismas oportunidades que tenían los estudiantes de colegios científico-humanistas. Hasta cierto punto es cierto, no son las mismas oportunidades, pero no por ello son mejores o peores.

Así, las experiencias que tuve en mi práctica me permitieron dejar de pensar que la forma en la que yo me desarrollé en mi escuela era la correcta y la mejor. Las calificaciones no son la única dimensión importante en el desarrollo de los estudiantes, si es que siquiera es importante. Siempre he creído en que es un desarrollo integral la meta en que debieran orientarse las escuelas, pero descubrí que hasta ahora había contradicciones en mi discurso. No creo tener resuelta esta tensión aún, pero sin dudas he iniciado un proceso reflexivo al respecto y he logrado abrirme a otras posibilidades.

Finalmente, en cuanto a la experiencia extracurricular en sí, compruebo que puede generar compromisos, interés y participación en los estudiantes. Sobre todo

considerando el punto anterior, de que vengo de una escuela centrada en el rendimiento académico-curricular, rescato la posibilidad que las actividades extraordinarias permiten a los estudiantes para desarrollarse integralmente.

Esta misma experiencia me permitió comprender algo que hasta ahora no había podido dilucidar: Siempre valoré más lo que ocurría fuera de las aulas porque buscaba un desarrollo integral que las escuelas no me estaban brindando. Esa inquietud, que no había podido racionalizar hasta este momento, hoy parece estar más clara y, con esa claridad, pretendo integrar este aprendizaje a mi práctica. Me parece atractivo construir espacios extracurriculares para el desarrollo de otros estudiantes y me parece que éste puede ser el punto en el que sí se pueda brindar oportunidades a todos los estudiantes de todas las escuelas, en lugar de que todos alcancen o no las mismas calificaciones.

Esta reflexión me invita a plantearme otra pregunta. Ya sabiendo que los espacios extracurriculares pueden entregar ventajas en ciertos aspectos y ser una oportunidad particular de aprendizaje, me pregunto si lo curricular no podrá integrar también ciertas estrategias de estas experiencias que hagan estas clases tan significativas como lo que ocurre fuera de aula. Para responderlo, ya se inicia otro proceso de reflexión diferente, pero frente al cual me siento mejor posicionado para afrontarlo.

Lo satisfactorio de nuestra profesión es que constantemente nos enfrentamos a diferentes desafíos y cada experiencia nos llevará a nuevas preguntas. Así, lo importante es mantener un espíritu reflexivo para ir encontrando las respuestas a nuestras inquietudes y, ciertamente, en la medida de que los docentes intercambiamos nuestro saber experiencial, podremos avanzar mejor en esta tarea.

Referencias Bibliográficas

- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*. (pp. 733-758).
- Greene, M. (1995). El profesor como extranjero. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 81-130).
- Hernández, F., y Aberasturi, E. (2014). Las historias de vida como alternativa. *Tendencias pedagógicas N°24*. 2014 (pp. 133-144)
- Pérez de Lara, N. (2001) Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* Barcelona: Laertes, 2001 (pp. 291-316).