

A CONVIVIR SE APRENDE A CONVIVIR SE APRENDE

Narraciones de escuelas latinoamericanas



A convivir se aprende. Narraciones de escuelas latinoamericanas.
León, Guanajuato, México: Universidad Iberoamericana León, 2021.

Primera edición.

105 páginas

eISBN: 978-607-8112-99-9

1. Narraciones (Retórica).
2. Relatos.
3. Experiencia – Educación.

I. Arias Castañeda, Eduardo, coordinador.
II. Mena Edwards, María Isidora, coordinadora.
III. Fierro Evans, María Cecilia, coordinadora.
IV. Huneeus Villalobos, Marcial, coordinador.
V. Universidad Iberoamericana León.

Clasificación LC: PN212 C658 2021

Dewey: 808 C658 2021

Cuidado editorial: Cintia Libertad Vázquez Guzmán

Corrección de estilo: Ada Pantoja Zúñiga

Diseño editorial: Ana Fabiola Palafox García

Ilustradora: Lorenza Elorriaga Ramírez

Primera edición: 2021

D.R. ©Promoción de la cultura y la Educación Superior del Bajío, A.C., PROCESBAC

Universidad Iberoamericana León

Blvr. Jorge Vértiz Campero 1640

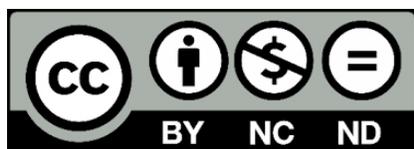
Col. Cañada de Alfaro, C.P. 37238

León, Guanajuato, México

www.iberoleon.mx

area.editorial@iberoleon.mx

Publicación de distribución gratuita, bajo la licencia [Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) (CC BY-NC-ND 4.0).



Presentación

Estas narraciones recrean historias verdaderas cuyo propósito es compartir experiencias que pueden ayudarnos a convivir mejor. En todas ellas se muestra la tensión cotidiana en la que vivimos los educadores. Está, con no poca frecuencia, la idea acerca de que nuestro principal deseo es cambiar la cultura y la estructura del sistema educativo, pues es impostergable; aunque la cultura y estructura en donde estamos insertos no ayude, al seguir protegiendo el *statu quo*.

En estas narraciones, docentes e investigadores vinculados a la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar comparten esas experiencias escolares, reales o recreadas, que en sus contextos contribuyeron a mejorar los modos de convivir. Es un conjunto de narraciones ubicadas temáticamente que pueden ser leídas sin secuencia y de manera independiente, pero siempre con el deseo de que el lector se apropie de las narraciones de su interés y recree, en su propio contexto, lo que descubra. Para ello encontrará, al final de cada narración, un esquema que le ayudará a detectar algunos factores claves y las interrelaciones que limitan y, a la vez, hacen posible su eficacia.

Para comenzar

EMILIO: ¿Y de qué se trata todo esto?

MELIANA: Pues de la convivencia, de gestionar adecuadamente los conflictos, comunicarnos, respetarnos como seres diferentes, pero iguales en dignidad; organizar bien nuestro quehacer y todo aquello que permite vivir con otros y construir el bien común. Date cuenta de que en nuestra escuela esto está cambiando poco a poco. Hemos ido aprendiendo a gestionar los conflictos como oportunidades de desarrollo; aprendiendo competencias para convivir colaborativamente, para construir y vivir en democracia. Ya no se ejerce la violencia que había en la forma de comunicarnos entre nosotros los adultos y hacia los estudiantes, o incluso, sus familias. Los estudiantes aprenden rápido que por ese camino solo mala fruta cosecharán y, tal como se dice en las investigaciones, a mejor convivencia más aprendizajes. Fíjate que hasta en las pruebas nacionales hemos subido sostenidamente el rendimiento.

EMILIO: ¿Cómo lo lograron? Dame la receta, pues en mi escuela la cosa es cada vez peor. Creo que, aunque en general todos queremos la escuela, a nadie le gusta mucho ir, porque hay mal clima, muchas peleas y todos andan estresados.

MELIANA: Estamos en una red de escuelas, nos reunimos quincenalmente desde hace 4 años para intercambiar problemas y soluciones. La mayoría avanzamos poco a poco. Después de 2 años, yo diría que, salvo una, estamos todas mucho mejor, incluso dos son referentes estrella y salieron de lo que se llama un pantano.

EMILIO: ¿Qué pasa con la que se quedó atrás? Mi temor es que seamos de ese tipo.

MELIANA: De ninguna manera, todas pueden avanzar, pues muchos de los profesionales que trabajan en educación tienen una gran vocación y, si los dejan hacer, mucha creatividad. En el caso de la escuela que no logró avanzar, el problema es que ha tenido tantos cambios de directivos, que ninguno ha podido conducir un equipo con metas de largo plazo. ¡En 8 años han tenido ocho directivos! En nuestra red conocemos a cuatro directivos de esa escuela, todos hubiesen sido buenos si duraran más, pues al trabajar de verdad en equipo siempre se logra.

EMILIO: ¿Y el “sistema”? ¿No crees que en él hay trabas que hacen imposible algunos cambios?

MELIANA: Claro que hay que hacer cambios en el sistema también, y de marca mayor. Sin embargo, en las escuelas propiamente se puede hacer mucho. Claro que hay que organizarse como comunidad, solos cada uno, es imposible. Por eso esto de la convivencia entre nosotros los adultos es fundamental y, por eso mismo, la participación de los estudiantes también es crucial. Igualmente, es necesaria una relación dialogada y de igual a igual con las familias: si no unimos fuerzas e ideas para el cambio, imposible.

EMILIO: En mi opinión, no todos los profesores y directivos quieren moverse. Muchos de los que están a punto de jubilarse no quieren aprender ya nada nuevo, y los más jóvenes, vienen criticando todo y creyendo que solo son de asignatura, separando la tarea formativa y pedagógica. ¡Es muy difícil moverlos!

MELIANA: ¡Claro! Si crees que hay que “moverlos”, es imposible. Hay que reformularlo, pensar que entre todos tienen que entusiasmarse y trabajar en colaboración, ahí vamos mejor. Los profesores mayores son quizá los que más saben de ciertas cosas, seguro alguna vez estuvieron muy entusiasmados y no resultaron los proyectos. Quizá les gustaría volver a esperanzarse. Por su parte, los jóvenes tienen por característica el heroísmo y ser revolucionarios, y educar es heroico y revolucionario. Quizá no están viendo que en tu escuela se promueva o se permita una forma de educar que permita el acto heroico y revolucionario. Necesitamos salir del modelo de profesionales para el consumo educativo. Volver a ser educadores de vocación y profesionales que se la juegan, un poco artistas, un poco artesanos, un poco directores de orquesta, un poco psicólogos, psicopedagogos, educadores diferenciales, un tanto asistentes sociales. Por cierto, igual que la mayoría de los buenos profesionales: cuando atendemos a seres humanos, somos un poco de todo. Profesionales integrales para una educación integral.

EMILIO: Por decir eso te colgarían algunos que abogan por un profesionalismo más especialista de los profesores, distinguiéndolo de otrora, en que eran una suerte de misioneros.

MELIANA: Mira, si a algunos no les gusta lo que en la práctica es ser profesor de niños, niñas y jóvenes en formación, allá ellos. Lo que yo veo después de muchos años, es que los buenos profesores saben un poco de todo, que su compromiso va mucho más allá del sueldo y los horarios, y que lo único que les falta, es que les apoyen más en las escuelas, les den soporte, no les pongan cortapisas, y les generen instancias para el cuidado mutuo; que le permitan resguardar su propio bienestar.

EMILIO: Está bien. Me hace todo el sentido del mundo. Lo que no sé, es cómo pasar desde ese precioso discurso tuyo a la práctica real. Porque el que los educadores se comprometan, que nos llevemos bien entre nosotros, y que los estudiantes y sus familias participen, lo dicen todos. Está de moda. Hasta nosotros lo decimos y está en nuestro proyecto educativo *Comunidad de docentes y estudiantes para una educación de calidad*. Pero es pura letra y palabras. Nada más lejos de la realidad.

MELIANA: Mira, Emilio, todos empezamos parecido. El cuento es cómo seguimos. ¿Seguimos esperando que cambie el sistema? ¿Esperando que nos permitan hacer lo que nosotros sabemos que deberíamos hacer para que los estudiantes aprendan y haya bienestar para todos? ¿Renunciamos a nuestro compromiso de educadores para los que están desposeídos, y seguimos haciendo lo que no les sirve? ¿Pelemos entre nosotros los educadores cultivando la desesperanza, en vez de luchar contra la pobreza, la marginación y la discriminación? ¿O esperamos que nos den un manual del tipo *Hágalo Ud. Mismo*, que todos sabemos que jamás leeremos y que si lo leemos corresponde muy poco a lo que en nuestro contexto necesitamos?

EMILIO: Bueno, como lo pones es un poco agresivo y hasta parece que son problemas que nos sobrepasan.

MELIANA: Puede ser. Es que me sulfuro un poco, porque mientras tanto hay generaciones y generaciones que no pueden salir de la pobreza. Y la pobreza es dura. Yo y tú lo sabemos bien. Quizá nosotros no podemos acabar directamente con la pobreza económica, pero sí podemos enriquecer nuestra inteligencia y la de nuestros alumnos y alumnas, y con ello saber enfrentar muchos de los problemas que nos aquejan.

EMILIO: Cierto. Me hace mucho sentido y te prometo que me llega lo que dices. Quiero pensar mejor, con calma. Como lo pones, es una decisión ética profunda.

MELIANA: Tienes razón. Pienso que conocer cómo se han enfrentado estos problemas en otros casos, te puede ayudar. Estos relatos que te invito a leer, por cierto, todos diferentes, presentan cada uno distintos caminos y también se van complementando. Te será de gran alivio saber que para nadie es fácil empezar, que el camino se inicia despacito. El lema es “sin prisa y sin pausa”, como dicen por ahí.

EMILIO: ¿Aquí en este texto aparece este tipo de historias? ¿Son verdaderas?

MELIANA: Son recreaciones de hechos reales convertidos en relatos que mezclan esas historias, a veces más otras menos. Como muchos relatos, estos mezclan personas, dichos e historias verdaderas. Todos los que escriben los relatos conocen de primera mano el terreno mismo, lo han experimentado, aunque no todos sean funcionarios en escuelas. Se trata de relatos que inspiran para que después fluyan las propias ideas de los lectores, de equipos de trabajo, y con ello puedan impactar en sus propias escuelas, que de seguro ni una es igual a otra.

EMILIO: Está bien. Gracias. Con gusto le dedicaré tiempo a leerlas con detenimiento.

MELIANA: Cada relato es cortito. Puedes ir de a poco. Pero leerlos todos es lo que te va a hacer levantar de los sillones que, aunque incómodos, por hábito se van haciendo cómodos. Perdona la franqueza, pero es que nos conocimos en el pedagógico y recuerdo nuestras promesas de educadores, incluía el que nos ayudaríamos mutuamente a no olvidarlas.

EMILIO: ¡Ya, Meli, basta! Ahora, anda a tu casa que te esperan hace horas. Con eso del compromiso con los estudiantes uno deja un poco de lado a la familia.

MELIANA: Ja, ja, ja. Cierto, pero ahí estás tú para advertírmelo. ¡Gracias!

La importancia de la integración



El niño que cambió de nombre

ITZIA YUNUÉN GOLLÁS NÚÑEZ¹

Es una mañana de febrero, igual a muchas otras en la vida de esta escuela primaria. Corre un viento frío que, a veces, hace chocar los dientes de la gente que desde temprano anda a pie por la colonia, ubicada en la colina, en las afueras de la gran ciudad.

La escuela se encuentra en una zona lejana del centro; la comunidad que la rodea cuenta con alrededor de diez años de existencia. Las casas de la zona son construcciones sencillas, con los espacios indispensables para albergar a familias pequeñas, muchas de ellas han sido construidas con materiales de poca calidad, puesto que, aunque son relativamente recientes, ya muestran algunos daños.

Las familias de la zona se constituyen de padres y madres jóvenes, que suelen ser empleados por industrias manufactureras o de servicios, ubicadas al sur de la ciudad. En su mayoría, los padres cuentan apenas con estudios de nivel bachillerato y solo algunos han podido estudiar una licenciatura y tener acceso a mejores salarios; sin embargo, son pocos los que tienen un trabajo fijo e ingreso seguro. Una buena parte de estas familias cuenta tanto con el salario del padre como el de la madre para poder sostener los modestos gastos familiares.

La rutina de la escuela inicia algunos minutos antes de las 8 de la mañana, cuando se ve llegar a toda prisa a niñas y niños tirados por la mano de sus papás, mamás y una que otra abuela o abuelo. La mayoría llegan caminando, algunos cuantos lo hacen en bicicleta o moto y los menos, en automóvil. Las maestras que tienen el turno de recibir a los alumnos y alumnas, están desde las 7:45 en la puerta de la escuela, saludan sonriendo a las niñas y niños y despiden a quien los trajo.

La maestra Sofía, de 6.º B, ya se encuentra en su salón antes de que lleguen los niños y niñas de su grupo. Acomoda algunos cuadernos en su escritorio y saluda a quienes van entrando al salón. Al sonar la campana que anuncia la hora de ingreso, la mayoría de los niños ya están en su lugar. Solo Tomás y Diego entran cuando ya todos están sentados, lo que causa risa al resto de sus compañeros al verlos llegar. La maestra Sofía con un gesto de desaprobación dice: —Anden, niños, ya se les hizo tarde otra vez, a sus lugares y guarden silencio porque voy a pasar lista.

Aunque se escucha un murmullo en el salón, la mayoría de los alumnos atienden las indicaciones de la maestra Sofía, quien apenas llegó a esta escuela al inicio del ciclo, pero se ha ido ganando el respeto y, sobre todo, el cariño de sus alumnos.

¹ Académica del [Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente](#).

Soffa es una joven maestra, bajita y delgada, que bien puede ser confundida con una estudiante de secundaria; este es su segundo año frente a grupo, estudió en la escuela normal del estado y, al igual que sus padres, pensó que la mejor profesión era ser maestra. De sus papás aprendió que el trabajo con los niños no es sencillo, que requiere muchos sacrificios personales y mucha dedicación, pero que hay pocas cosas más satisfactorias, porque, como ella dice, siempre se llega a querer a las niñas y niños. Se dirige a sus alumnos con tono serio y firme, y ellos prestan atención y siguen sus indicaciones. Soffa también ríe y bromea con sus alumnos, hablan en una especie de código que los recién llegados tardan en entender.

Soffa conoce a sus niñas y niños, sabe de sus condiciones familiares, económicas, quién está enamorada o enamorado de quién, y quiénes son amigos inseparables. Sabe muchas cosas porque ellos se las han confiado, ella también les ha compartido algunos de sus secretos. Soffa parece saber cuándo hablar con un tono dulce, cuándo emplear firmeza y cómo inspirar confianza.

Afuera, en los pasillos de la escuela, se ve correr a niños y niñas que llegan unos minutos después de sonar la campana. Al fondo se escucha la voz del director que les grita a los últimos en entrar: —¡Apúrenle o se van a mi lista negra!

El director ha aprendido también a reconocer el buen trabajo que ha hecho Soffa con el grupo de sexto. Cuando este grupo cursó quinto año era conocido por la gran cantidad de conflictos entre sus miembros y por los innumerables reportes de conducta, pero desde que iniciaron este año con la maestra Soffa, se ha ido observando un cambio en el desempeño y conducta de las y los chicos. El maestro Vicente es director de esta escuela desde hace cinco años, pero antes estuvo en otras dos escuelas estatales, en un par de años comenzará sus trámites de jubilación.

Vicente es reconocido por las y los maestros de esta escuela como un buen director; a veces es estricto, pero tiene experiencia y todo lo hace por motivos que parecen entender y asumir las necesidades de sus docentes, incluidos los más noveles. Vicente va anotando en una libreta personal las incidencias relacionadas con diversas faltas de los alumnos y alumnas dentro de la escuela; tomando notas de los acontecimientos y los involucrados, redacta los hechos contruidos por los testimonios de los participantes. Luego, habiendo valorado la situación, reúne a los padres de familia de los alumnos que requieren de atención especial, con el fin de lograr, mediante un diálogo, el compromiso de estar más atentos para con sus hijos y ayudarlos de manera oportuna y acorde a cada caso.

Vicente usa su lista para recabar información más precisa, pues sabe que los padres de familia, invariablemente, tienden a afirmar que sus hijos no son como los describen. Esto ayuda a los padres de familia a lograr una visión más comprensiva de la situación y colaborar con el director, evitando que estas situaciones deriven en quejas ante una autoridad superior, lo que, usualmente, complica la situación con aspectos legales y deja a un lado el problema a resolver.

Sin embargo, en el caso de Tomás, alumno de Sofía, a pesar de que el director ha dialogado con su mamá y llegado a acuerdos, este camino no ha dado los resultados esperados. Tomás es conducido por distintos maestros a la dirección casi a diario a causa de todo tipo de faltas.

Tomás es el niño con mayor edad de esta primaria por lo que le apodan “abuelo”. A simple vista, pareciera uno de los demás por su mediana estatura y su escuálida figura. Vive con su madre y su hermano mayor; dice que no sabe quién es su papá y eso le ha costado ser señalado como “hijo de una madre soltera”. La mamá de Tomás trabaja para sostener los gastos de sus dos hijos, por lo que a veces su jornada se extiende hasta 12 horas, de modo que llega a casa cerca de las 10 de la noche, sin ganas de cocinar, de limpiar, ni de platicar.

Después de que Tomás regresa de la escuela a su casa, casi siempre permanece solo, pues su hermano mayor sale a pasear con sus amigos y a él no le gusta salir a la calle a jugar con los demás niños de la colonia porque se mofan de él y lo agreden, aventándole cosas o golpeándolo.

Los maestros con los que ha estado Tomás en la primaria dicen que “tiene algo mal”, refiriéndose a una posible condición neurológica que lo distingue de los demás niños, provocándole un desempeño más bajo que el resto. Sin embargo, sus maestros también coinciden en que sus actos no parecen tener una mala intención.

Aquella mañana fría de febrero, Tomás salió al recreo acompañado de Diego, su único amigo, y como siempre, Diego comió del desayuno que compró Tomás, estuvo un rato pateando un bote con él y luego se fue a jugar con un grupo de niños que tiraba un balón a la portería en la cancha de tierra de la escuela. Tomás siguió de pie, a la orilla de la cancha, viendo el juego, pateando la tierra, levantándola.

Un grupo de cinco niños de segundo grado pasó a un costado de Tomás y uno de ellos le gritó “abuelo”, le hizo gestos y los demás que estaban con él lo secundaron; le gritaron “¡eres un tonto!”, “¡abuelo y tonto!”, “¡apestas!”. Tomás solo pensó en quitarse de encima a los cinco pequeños, tomó una piedra y se las aventó, luego otra y otra más, hasta que atinó en la espalda de uno de los cinco niños, que se echaron a correr y se dirigieron hacia el maestro Fidel que se encontraba cerca de las canchas observando a los niños. Tomás se asustó cuando vio venir a Fidel hacia él, quiso echar a correr, pero para entonces, Fidel ya lo tenía tomado por el brazo y lo llevaba a la dirección.

Por segunda vez en la semana, Vicente apuntaba en su libreta el nombre de Tomás y el relato de lo ocurrido. Lo que siempre le pedía en estas circunstancias era que trajera a su mamá al día siguiente, pues de lo contrario no tendría permiso de entrar a la escuela. Sin embargo, esto muchas veces no funcionaba, ya que conociendo sus condiciones familiares no le podía negar el acceso a la escuela, además de que su mamá no podía presentarse por motivos de trabajo. Ante esta situación, Vicente se rasca la cabeza al terminar de escribir y exclama dirigiéndose a Tomás: —¡Yo ya no sé qué más hacer...! —al tiempo que se escucha el timbre que indica el final de los 30 minutos del recreo.

Vicente toma de la mano a Tomás y se encaminan al salón de Sofía, quien los observa desde el segundo piso. Mientras tanto, Fidel y los demás niños de segundo que participaron en el suceso, se dirigen a sus salones.

Sofía recibe a Tomás en el salón. Sabe de antemano lo que Vicente le va a decir y sin más lo deja en el aula. Ella sabe que esta estrategia del director no ha dado resultado con Tomás y que debe intentar algo diferente. A pesar de su juventud como docente y de la poca experiencia, comparada con los otros maestros, lo que la motiva a hacer algo es un honesto interés en el bienestar de todos y cada uno de sus alumnos.

Sofía es valiente y creativa, y no duda en intentar cosas nuevas e innovadoras a pesar del riesgo que implica. Por eso decidió, luego de ese evento, no llevar más a Tomás con el director por alguna falta y, a cambio de eso, tendría una plática cercana y cariñosa, pero firme, para hacerle ver a Tomás lo que ocasionaba su comportamiento y provocar que él mismo pensara en la cadena de acciones que lo colocó hasta ese punto.

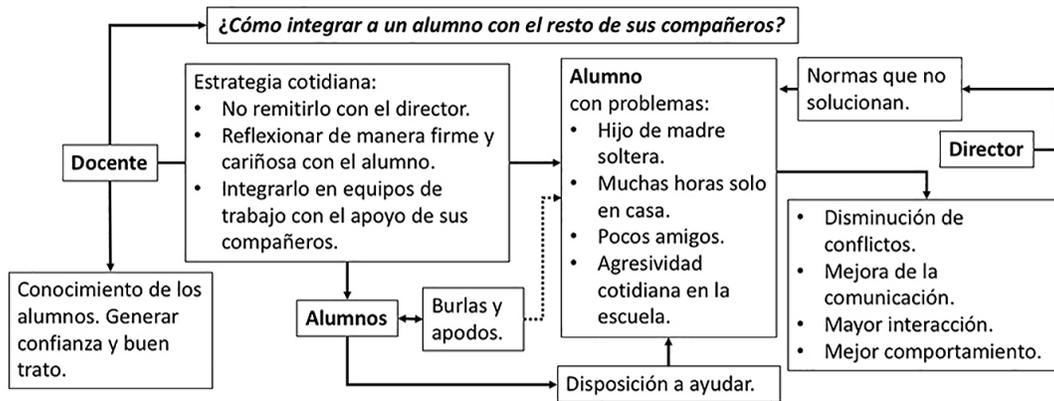
Otra cosa que Sofía haría, en adelante, sería integrar a Tomás en equipos de trabajo colaborativo diferentes, pidiéndole, en particular, a alguno de los integrantes de cada equipo, ser una especie de tutor para Tomás, por lo que tuvo que seleccionar con cuidado quiénes eran aquellos compañeros que estarían dispuestos a ayudarlo en esta nueva aventura. Para su sorpresa, encontró una gran disposición por parte de los compañeros de Tomás, incluso a quienes había molestado en más de alguna ocasión, y que, sin embargo, pensaban que Tomás lejos de “ser malo” tenía condiciones de vida diferentes que no le ayudaban a relacionarse con ellos de una manera más sana.

El resto del año continuó con estas dos pequeñas y cotidianas estrategias; con todo, más de alguna vez, Tomás fue llevado a la dirección por algún motivo acontecido durante el recreo, pero a pesar de estos eventos, apenas se registró un reporte cada dos semanas o menos.

La evolución de Tomás en cuanto a su comportamiento y desempeño se fue haciendo cada vez más notoria, de tal suerte que incluso sus mismos compañeros notaron sus avances en la manera de relacionarse con ellos. “Se ha portado muy bien”, “¡ha mejorado mucho!” decían las y los compañeros de Tomás cuando, en el mes de mayo, la maestra Sofía realizaba con sus alumnos una especie de taller de coevaluación y revisión previa a los exámenes de fin de año. Todo indica que Tomás está listo para terminar la primaria y comenzar su secundaria. Sofía se siente tranquila porque sabe que el niño cuenta con habilidades básicas para leer, escribir, y realizar operaciones aritméticas simples; sobre todo, porque sabe que ha desarrollado una nueva y mejor manera de comunicarse e interactuar con otros.

Poco a poco, sus compañeros y el resto de los niños de la escuela parecen haber olvidado su apodo, han dejado de llamarle “abuelo” y ahora le llaman “Tomy”, que parece gustarle más a Tomás, puesto que al escucharlos decir su nombre no puede evitar poner una gran sonrisa en su rostro.

El niño que cambió de nombre



Los conflictos cotidianos, aunque no se pueden erradicar del todo, sí pueden llegar a su mínima expresión, especialmente, cuando la agresión de un niño hacia sus compañeros es un modo de defensa. Su atención implica sensibilidad y comprensión por parte del docente, para hacer del conflicto un modo de crecimiento individual y colectivo.



Relación Familia/Escuela

MARÍA ISIDORA MENA¹

Reunión de apoderados 6.º B. Martes 26 del cuarto mes del año, 18:30 h y no ha llegado más que Olga Cárcamo, la profesora, y a las 19:30 h se cierra la escuela. *Partimos mal*, piensa la profesora. Todos los años, en la primera reunión hay bastante asistencia; en la segunda, baja y conforme avanza el nivel, peor.

Hubo un consejo de profesores para preparar la reunión y la gran queja fue el desinterés de las familias en la educación de sus hijos. Algunos estaban desesperados. —Yo voy a evaluar si seguir en esta profesión —expresó María, una profesora con menos de tres años de titulada. —Mi curso es imposible, no logro siquiera que pongan atención por 10 minutos. Sé que todos tienen problemas en sus casas y sus padres y madres no los cuidan, pero yo no estudié para psiquiatra, ni asistente social, ni para trabajar en una guardería de niños y niñas abandonadas.

En la sala de Olga tocan la puerta. Entra Mirta, la madre presidenta de la directiva de curso, que al mirar que la sala está vacía, mueve la cabeza mirando a la profesora. —No hay caso —comenta Mirta. —Le avisé por celular a cada uno, pero paciencia, les cuesta salir de sus casas por sus hijos más chicos, la cena, la movilización es mala si vienen del trabajo —intentó explicar. —¿Cuánto rato me dejará, profesora, para lo que tengo que decirles? Le cuento que les dije que no vamos a pedir cuota, pues sé que si partimos cobrando no vienen a la primera reunión que es la más importante para atraerles a las próximas.

Mientras hablaba sacó de su bolso unos paquetes de galletas, explicó que eran para hacer más amena la reunión y repartió tres en cada banco, arriba de una servilleta de papel.

A cuenta gotas fueron llegando algunas, con edad de ser madres; varias con sus hijos, otras parecían abuelas jóvenes. También llegó un señor de edad avanzada.

Alma miraba a todos con una sonrisa cansada, pensaba que ella también tenía mucho que hacer en su casa. Los niños esperaban; la mayor, Maribel, estaría en la calle con los amigos, cosa que la ponía muy nerviosa. Les saludó a todos amablemente en la puerta, entregando a cada uno el programa académico del año, los días de evaluación y las normativas del colegio, cuya recepción debían firmar.

¹ Psicóloga y Doctora en Ciencias de la Educación por la [Pontificia Universidad Católica de Chile](#), con especialidad en Psicología Educacional y Clínica Infantil y Juvenil de Orientación Sistémica. Es una de las creadoras del Programa Valores UC y miembro fundador de la [Red Latinoamericana de Convivencia Escolar](#).

Una vez sentados todos, Olga empezó diciendo lo malo que era no venir a las reuniones y agradeciendo la asistencia de los presentes. Mientras la mayoría aún conversaba, leyó la guía de la reunión y explicó los desafíos académicos del año. No todos prestaban atención, así es que la profesora terminó dirigiéndose al grupo que estaba más cerca y atendía. *Igual que los niños, pensó.*

Alma, mientras escuchaba, pensaba que lo que decía la profesora estaba en los documentos entregados y que perdía el tiempo repitiendo lo escrito. Además, su volumen de voz era demasiado fuerte y parecía estar retando. *Así como vamos esta será la primera y última reunión a la que vendrán los que hoy vinieron,* se dijo.

La dinámica cambió cuando la profesora dijo que trabajarían en grupo para discutir lo que ellos, como familia, podrían hacer por la convivencia del curso. Mostró una cartulina pegada en el pizarrón que decía: *¿Cómo las familias pueden apoyar a que en sala de clases sus hijos respeten y colaboren entre sí para que todos aprendan?* Otra cartulina decía: *4 reglas de oro para trabajar en grupos: nombrar una coordinadora; respeto por ideas de otros; opiniones con argumentos; todos se ocupan de que todos participen.*

Se organizaron en grupos de 5, Olga puso a los niños juntos en una mesa y les pasó papel y lápices. Los grupos comenzaron a conversar alegre y participativamente. La coordinadora escribía en la cartulina del grupo las ideas que iban saliendo.

Dio resultado esta actividad, pensó sorprendida Alma, que no había estado muy convencida del plan del nuevo encargado de las reuniones con familia.

Después de media hora había que hacer un plenario. El primer grupo dijo: —Nuestro grupo propone tres ideas: que enseñemos a nuestros hijos a defender a sus compañeros de los que se burlan o agreden; que les demos premios si han logrado ayudar a un compañero que le cuesta algo; que participemos, los que podamos, en la sala ayudando para que todos los niños trabajen.

—¡Buenas ideas! —expresó Olga, dándole la palabra a otro grupo. Ahí se puso difícil la cosa.

—Nosotros hablamos más de lo que debía hacer la escuela. Con todo respeto, señorita profesora, pero nosotros no estamos aquí cuando ellos se portan mal. Ellos dicen que muchas veces los profesores faltan y en el curso queda el caos, que a los profesores no les importa si ellos se molestan, que muchas clases son aburridas. Nuestro grupo propone ideas para apoyar, pero sobre las clases aburridas es algo que ustedes deben resolver. Las ideas de aporte nuestro se parecen a las del otro grupo: las mamás que no trabajan con horario podrían hacer turnos para ayudar cuando falta un profesor. Enseñarle a los hijos a ser defensores.

Olga no sabía bien qué responder a la crítica. Mirta trató de ayudar a la profesora.

—Me parece muy bueno lo de ayudar a los hijos a defender a los compañeros maltratados. En realidad, yo siempre le estoy preguntando si la molestan a ella, pero no se me había ocurrido preguntarle si molestan a otros.

Los asistentes afirmaban con la cabeza. Olga aprovechó para respirar hondo y agregó: —Lo de hacer las clases más interesantes voy a ponerlo como tema con los otros profesores.

Del tercer grupo, quien habló era inteligente, pero dura para decir las cosas, lo que volvió a hacer que a Alma le recorriera hielo por la sangre.

—Nosotros hablamos bastante de que aquí no les enseñan a convivir bien, con respeto, colaborando, escuchándose. Así como dice el cartel que trabajemos nosotros. A los niños solo les permiten escuchar y obedecer, eso les aburre y por eso se portan mal. De cómo se comportan en la escuela son ustedes las principales educadoras.

Alma pensó que tenía razón la señora, pero no sabía cómo responder. Las madres se alentaban entre sí y sentía que habría una revolución. Nuevamente, Mirta salió a calmar el ánimo de la reunión.

—Yo creo que estas reuniones son muy buenas para poder expresarnos, pero pienso que es conveniente que hablemos amablemente. Esto es por nuestros hijos y si se abre este espacio, cuidémoslo. La profesora no tiene tanto poder para resolver todo.

Agradecida, Olga pudo reponerse y dijo valientemente: —Le agradezco, señora Mirta. En realidad, estoy abierta a recibir opiniones y sugerencias, pero mantengamos el respeto y la calma. Voy a anotar todo e iremos viendo cómo resolver uno a uno los problemas y lograr implementar las ideas. ¿Quién sigue? Falta un grupo.

Mientras el grupo se organizaba, hizo callar a los niños que habían venido a la reunión con sus madres o padres y estaban haciendo mucho ruido. Les pasó unos juegos para que se entretuvieran.

El último grupo dijo: —Comentamos que también en la casa a veces son irrespetuosos, no nos hacen caso y se tratan mal entre hermanos. La mayoría trabajamos y llegamos tarde, así es que es poco lo que podemos conversarles. Nos gustaría pedirle más tiempo en la próxima reunión para poder inventar nosotras pequeñas acciones que podemos hacer para contribuir. Conocemos nuestras realidades y posibilidades, y ahí usted también nos cuenta qué van a hacer ustedes los profesores, pues.

Varias sonrieron con esta última frase. Olga también se rio, agradeció a todos los grupos y pidió que se sentaran nuevamente en círculo. Cerró la reunión resumiendo las ideas que salieron en la pizarra y proponiendo el tema de la próxima junta.

—En la primera columna puse las ideas que sugirieron ustedes para la convivencia de curso. En la segunda, los temas que habría que resolver en la escuela, que discutiremos entre los profesores y, en la tercera, ideas para la próxima reunión, que me parecen muy buenas. Les cuento que además tendremos un video sobre la edad de sus hijas e hijos y lo que necesitan de sus familias, hecho por los propios estudiantes. Ahora los dejo con la señora Mirta, su presidenta de curso elegida a fin del año pasado.

Sorpresa para Olga, los asistentes la aplaudieron y agradecieron. Mirta se paró, saludó, hizo un par de comentarios jocosos y les repartió una hoja donde estaban los nombres y celulares de los apoderados.

—Esto es para que nos organicemos todos. Lo primero es la fiesta de la escuela, donde cada curso organiza algo. A nosotros nos tocó hacer un coro familia-estudiantes; la segunda organización nuestra del año es para celebrar el cumpleaños colectivo a fin de cada semestre; y la tercera es para el regalo a cada estudiante a fin de año. En este año el tema es “comunidad de curso”. Les cuento que el WhatsApp del curso es solo para organizarnos y no para pelar, acusar, quejarse o preguntar sobre tareas. —Varios se rieron, reconociendo que muchas veces usaban el WA para todo eso.

Olga dio por cerrada la reunión, varias madres se acercaron y las atendió una por una. Lo mismo hacía Mirta en otro banco. Finalmente, salió apurada por el asistente que quería cerrar la escuela. Junto a ella estaba la mamá de Javier, a quien vio a punto del llanto. La tomó del brazo y la acompañó a salir. La señora estalló en llanto y, entre sollozos, le dijo que su marido estaba preso por temas de drogas y Javier quedaba solo con su hermana chica. Veía difícil que mejorara su conducta este año; al revés, suponía que todo empeoraría. —El maldito vecindario, que lleva a los vecinos por malos pasos —explicó enrabada. Alma quedó en silencio. La hermana de Javier tenía dos años recién, y Javier con 12 cuidándola supuso que no sería un buen panorama para su año escolar.

—¿Sabe, señora? Voy a hacer lo necesario para que Javier sienta mucho apoyo del curso. Se lo prometo. Eso sí, venga a las reuniones generales, que le puede servir para compartir un rato —la mamá de Javier la miró agradecida.

El día siguiente había consejo para conocer el resultado de las reuniones de apoderados. En general, reportaron que, aunque con poca asistencia, habían sido buenas. Olga sabía que rara vez se decían las cosas por su nombre y, cansada del silencio que ocultaba todo lo que sucedía, decidió hablar:

—Lo que es a mí, la reunión sacó aplausos, pero me pareció muy compleja la actividad que realizamos. Los grupos sacaron algunas conclusiones bien críticas para nosotros, que, si somos honestos, son reales. Les pedimos a ellos cosas que nosotros no hacemos. Fue difícil, y si no fuera por la presidenta de curso yo habría salido corriendo y llorando.

Después de escuchar las palabras de Olga, habló Carmen Rosa. Lo mismo. Y después Loreto, que comentó que, aunque la reunión había sido buena, había llorado mientras volvía a su casa. —Honestamente creo que son verdad las acusaciones de ellas. Lo que no entiendo es por qué hacemos las cosas como las hacemos. Al menos yo, he vivido los dramas de estas mujeres en carne propia; sé que es verdad cuán complicado es asistir a reuniones, cuán inútiles se sienten y cuán injustas se sienten las críticas cuando uno hace todo lo que puede y más, pero como profe también se sienten injustas sus críticas, cuando hacemos tanto por sus difíciles hijos e hijas. Es algo de lo cual hay que salir, pero no sé cómo.

En ese momento saltó Luciano. Dirigente sindical, impetuoso y muy agresivo. —No puedo creer que nosotros mismos le estemos dando la razón a las familias. Como si fuéramos los profesores los que tenemos que asumir su irresponsabilidad. Córtenla con el chistecito.

Olga, aburrida de que Luciano hablara con tanta agresividad y muy cansada de la escuela entera y sus conflictos diarios, que nunca se solucionaban, se paró y dijo en voz alta:

—¡Que se levanten los que quieren seguir hablando de qué haremos con esta relación pésima que tenemos con las familias!

Se levantaron todos los docentes menos cuatro, más cercanos a Luciano.

La directora no se levantó, pero se veía contenta.

—Señora directora —dijo Olga—, le pido que haga una jornada más larga para hablar del tema de nuestra relación con las familias. Tenemos que ser honestos con nuestro lema que está en el lienzo: “Escuela comprometida con los niños y sus familias”. Si no lo hacemos, yo diría que es propaganda engañosa.

La directora, un poco asustada, sobre todo porque no estaba ni con la jefa técnica ni con el inspector, expresó su acuerdo con una jornada más larga para tratar el tema y aseguró, en relación al slogan, que la escuela siempre había acogido a todas las familias, sin dejar fuera a sus hijos.

—No basta con eso, directora —respondió Carmen Rosa, profesora de ciencias a quien acababan de diagnosticarle un cáncer y se había vuelto muy contestataria. —No basta dejar entrar a todas las familias. Además, debemos tratarlas respetuosamente y no con desprecio por lo que llamamos su incultura. Necesitamos lograr que a ellas les parezca útil venir a las reuniones y que reconozcan que a sus hijos se les considera, respeta y forma como personas, no solo pasando la materia para que la escuela pueda mostrar rendimiento. Para mí, siendo bien sincera, nosotros estamos recibiendo gente muy pobre, la estamos tratando como pobre, y así logramos, sin darnos cuenta, que sigan siendo pobres. Pobres escolarizados.

Se hizo un silencio largo. Anita, una profesora recién entrada aplaudió, pero, aunque muchas le sonrieron, nadie la siguió. La directora se quedó moviendo la cabeza, como asintiendo, y finalmente, después de un hondo suspiro y sin pararse de su silla, dijo pensativa y como para adentro: —Faltan muchas cosas por hacer en la escuela. Tendremos más de una jornada. Ese es mi compromiso.

Así terminó la reunión. Silenciosa.

Al día siguiente, Olga llegó a la escuela más temprano y se encontró con la directora en la sala de profesores colgando una nota.

—No pude dormir anoche, Olga, se lo cuento a usted que la conozco de siempre y sé que es discreta. Me quedé con la frase: “estamos recibiendo gente pobre, y la estamos tratando como pobre”. Le cuento que yo misma fui pobre y mi madre aún más. Me sentí algo maltratada en la escuela porque ella no iba a las reuniones, con miradas de los profesores por mi vestimenta descuidada, a veces mi vocabulario. Mi mamá trabajaba como empleada doméstica puertas adentro y yo vivía con una tía. Aunque mi mamá era inteligente, no sabía leer y prefería que no fuera a las reuniones de apoderados porque me avergonzaba. No le daba las comunicaciones y ella lo sabía. Era un secreto entre las dos.

La nota que pegó en la mitad del pizarrón decía: “Ciclo de Jornadas Escuela y Familia: durante abril, mayo y junio las dos primeras semanas del mes, las sesiones de consejo técnico del miércoles y viernes serán los miércoles toda la tarde. El viernes queda la tarde libre. Se ruega puntualidad y estar atentos a la tabla”.

Durante la semana circularon dos encuestas sobre ideas para mejorar la colaboración y relación de la escuela con las familias, una entre los funcionarios de la escuela y otra se envió a las familias. Anónima, se debía dejar en unos buzones a la entrada de la escuela.

—La directora se puso las pilas —era el comentario de los docentes.

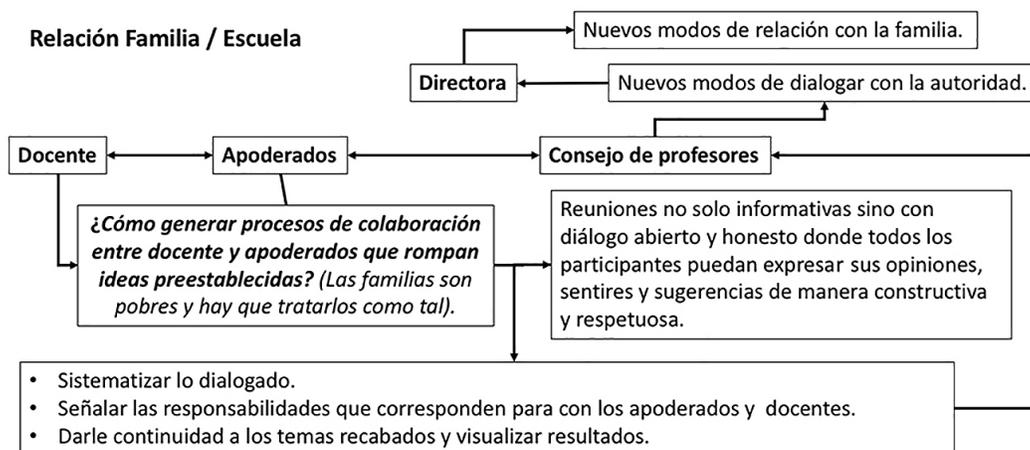
—Le tocó, parece. Ya era hora —decían otros.

—Ahora las familias se aprovecharán aún más. Ya se sienten con derecho a cualquier cosa con todos los beneficios que reciben del estado, ahora será peor. —No todos los comentarios eran positivos.

La directora hizo dos buenos movimientos en la micropolítica escolar: pidió a Olga y a un par de funcionarios cercanos que organizaran a grupos de profesores para hacer fuerza positiva en estas jornadas; citó a todos los presidentes de curso para hablar de la necesidad de trabajar en conjunto, buscar ideas más que quejas, y mantener mucha amabilidad hacia los docentes que, aunque tuvieran algunas debilidades, daban mucho por sus hijos.

Olga terminó esa semana contenta. Quizá algo podría mejorar. Se sentía acompañada por Mirta, la madre; por Carmen Rosa, su amiga con cáncer; por Anita, la nueva; Loreto y la señora Graciela, la directora. —¡Partió el movimiento! —se dijo sonriendo, mientras caminaba a casa, cansada pero esperanzada.

Tres aprendizajes: apoyarse en las familias para idear formas de cooperar, atreverse a decir los problemas, pero respetuosamente y buscando soluciones, y aliarse con los que están más convencidos para echar a andar el buque.



Ni la familia ni el docente pueden resolver todo por su cuenta; se necesita de la colaboración, el apoyo mutuo y la elaboración de propuestas de solución acompañadas de acciones corresponsables. Esto abre la posibilidad de incidir en los cambios de fondo que se necesitan en la relación de familia con los actores educativos.



La fiesta de la interculturalidad en la escuela Comunidades de Valle Hermoso, Chile

MADELEINE SAN JUAN¹ · PATRICIA ASTUDILLO¹ · VERÓNICA LÓPEZ¹ · NANCY ALFARO²

Nunca había visitado Valle Hermoso, por lo que durante todo el viaje no despegué mi vista de los paisajes que íbamos recorriendo: cerros verdes, campos agrícolas, vecinos conversando en la calle, pequeños locales con chalecos a la venta y un cielo celeste, limpio y claro, que invitaba a conectarse con la naturaleza y con la vida en comunidad. Era un paisaje bastante distinto al que suelo ver en el lugar donde vivo y trabajo: el bohemio puerto de Valparaíso.

—¿Ya llegamos? —le pregunté al chofer del colectivo que me llevaba a la escuela a la cuál había sido invitada ese día. —No m’ija, no se preocupe, yo le aviso —me respondió el conductor. Mis hijos y mis nietos estudiaron ahí, así que conozco de memoria donde queda. Los otros ocupantes del auto conversaban entre sí con mucha familiaridad y a mí me encantaba la cercanía que se sentía entre la gente. Ya llevaba un par de meses desde que había comenzado a trabajar a distancia con Teresa, la directora a la escuela a donde me dirigía, pero por primera vez conocería el establecimiento en persona. Juntas habíamos desarrollado algunos proyectos para apoyar la mejora de su escuela, por lo que tenía especial entusiasmo en visitarlos.

Cuando llegué a la escuela tomé un tiempo para volver a mirar mi entorno antes de tocar el timbre; la naturaleza que me rodeaba no dejaba de maravillarme. Toqué, esperé en la puerta y apareció Ana, la psicóloga de la escuela, recibéndome con una amplia sonrisa. Ella me reconoció incluso antes de presentarme y con un afectuoso saludo me invitó a pasar. Adentro se percibía un ambiente de entusiasmo y expectación; los niños estaban inquietos, ya que ese día se realizaría una de las celebraciones más importantes de la escuela: la fiesta de la interculturalidad. Aún faltaba para que comenzara, por lo que Ana me invitó a esperar en la Sala de bienestar. —¿Sala de bienestar? —le pregunté, pensando que había oído mal. —Sí —me contestó—, quizá los niños te pueden contar un poco más.

Era un espacio cómodo y colorido, con sillones y muchos cojines para sentarse en el suelo. Tenía mesas redondas para compartir, un gran televisor, consolas de videojuego y un saco de box colgando en una de las esquinas. Los niños y niñas se veían tranquilos, disfrutando este espacio; algunos conversaban, otros jugaban y otros se entretenían golpeando el saco de box. Se escuchaban muchas risas y se sentía un ambiente relajado. Me senté y de inmediato se acercaron tres niñas a conversar. Como suele ocurrir siempre que me toca visitar escuelas, me inundaron en preguntas: “¿Por qué estás aquí? ¿Cómo te llamas? ¿Eres profesora de la Universidad?”. Les conté un poco sobre mí, pero rápidamente les dije que también me intere-

¹ [Pontificia Universidad Católica de Valparaíso](#), Programa PACES y [Centro de Investigación para la Educación Inclusiva](#).

² [Pontificia Universidad Católica de Valparaíso](#) y Programa PACES.

saba saber más sobre ellas y sobre su escuela. Bastó solo eso para que no pararan de contarme historias que habían vivido con sus compañeros y profesores.

Una de las historias que llamó mi atención tenía que ver con el mismo lugar donde estábamos, la Sala de bienestar. Las niñas me contaban sobre una ocasión en que sus compañeros comenzaron a pelear dentro del salón de clases, cuando comenzaba la clase de Historia. Según lo que me decían, los ánimos ya estaban acalorados, porque en la clase anterior uno de ellos había estado molestando a su compañero, burlándose del origen humilde de su familia. El profesor vio esta situación y los hizo callar a ambos. Las niñas me decían que la discusión quedó ahí, pero que los chiquillos seguían molestos, por lo que, en la clase de Historia, cuando tenían que sentarse, uno de ellos le hizo una zancadilla al otro y comenzaron a empujarse. Las niñas me decían que, en situaciones así, los profesores pedían apoyo a los otros adultos de la escuela, como la psicóloga, el trabajador social o las asistentes de la educación, y llevaban a los niños a la Sala de bienestar donde podían calmarse, conversar más tranquilos, distraerse jugando e incluso botar tensiones golpeando el saco de boxeo que se encontraba en la sala.

También me contaron que en la escuela tenían compañeros que vivían realidades muy distintas: algunos del campo, otros que venían desde muy lejos, algunos de familias con escasos recursos, otros que vivían con sus abuelitas. Todos de familias esforzadas. En esa ocasión, sus compañeros habían podido usar la Sala de bienestar para conversar más tranquilos y conocerse, y acompañados, entendieron el daño que causaba la burla y la importancia de la empatía. Este espacio invitaba a la escucha y al encuentro.

Las niñas me contaron que la sala era también usada por apoderados y profesores como espacio de reflexión y confianza, y me hablaron de la importancia de aprender a regular las emociones. Mientras tanto, mi mente viajaba imaginando lo agradable que sería contar con una de estas salas en la universidad o incluso en mi hogar. Nos interrumpió Teresa, la directora de la institución, para decirnos que estaba por comenzar la ceremonia y que nos dirigiéramos a la biblioteca para reservar un buen asiento.

En el camino a la biblioteca, Teresa me acompañó y, con un tono de voz similar al que se usa cuando uno habla con orgullo de un hijo o una hija, me contaba un poco de la historia del establecimiento. La escuela era muy antigua, tenía 117 años de funcionamiento y, a lo largo de su historia, se había destacado por su labor social con la comunidad donde se encontraba, desde la promoción del cuidado del medio ambiente, la prevención del consumo de alcohol y drogas, una gran calidad educativa y la preocupación por fomentar las raíces y cultura aportada por los pueblos originarios chilenos y la cosmovisión mapuche.

Llegamos a la biblioteca y entré en silencio, esperando encontrarme con el ambiente sigiloso que caracteriza estos espacios, pero me sorprendí al adentrarme en un lugar que más bien se parecía a un salón de juegos. Un espacio colorido con libros de toda clase a disposición de los niños, sillones en los que algunos estudiantes se encontraban sentados disfrutando la lectura, repisas de juegos de mesa, revistas, cómics y un gran televisor. La biblioteca estaba al límite de su capacidad; todos conversaban y parecían estar pasando un buen momento. Vi que había una encargada de la biblioteca, pero también se encontraba ocupada compartiendo con

los niños. Teresa me contaba que este es el espacio más visitado de la escuela, que siempre está abierto, incluso en recreos y que ellos han querido adecuar la biblioteca para los niños, permitiendo el ruido y las risas para otorgar un ambiente cómodo durante la jornada de los estudiantes en la escuela. Los niños notaron mi presencia, pero continuaron con sus actividades, solo uno de ellos se acercó y me mostró un libro. —Éste se lo llevo a mi mamá —me comentó y me contó que en su escuela pueden llevar los libros a sus casas, cuando quieran para compartirlos con sus padres. —Acá la idea es acercar a los niños a la lectura —agregó la bibliotecaria y me contó sobre algunas actividades que llevan a cabo constantemente en la biblioteca, como animaciones lectoras, meses temáticos y celebraciones del Día del Libro.

Todo lo que veía me hablaba de la importancia que daban en esta escuela a sentirse bien, a encontrarse en comunidad y a tener buenas relaciones entre los distintos miembros del establecimiento. Pasamos a un salón donde estaban dispuestas las sillas para el acto de inicio de la celebración. Me senté junto a Teresa y, mientras esperábamos que comenzara la actividad, continuó contándome la historia del establecimiento. Me decía que las cosas no siempre habían sido fáciles y que la diversidad de familias que componían la comunidad ponía una dificultad extra para lograr una educación de calidad, pero que se preocuparon de aprovechar esa misma característica como su fortaleza. Teresa me contaba que fue un proceso largo y participativo, en el cual se preguntaron, en conjunto con toda la comunidad educativa, qué los identificaba, qué los unía, qué los caracterizaba. Fue así que la preocupación por la naturaleza que los rodeaba y por la historia de los pueblos que habitaban esas mismas tierras en el pasado surgió como una característica que los hacía sentir comunidad.

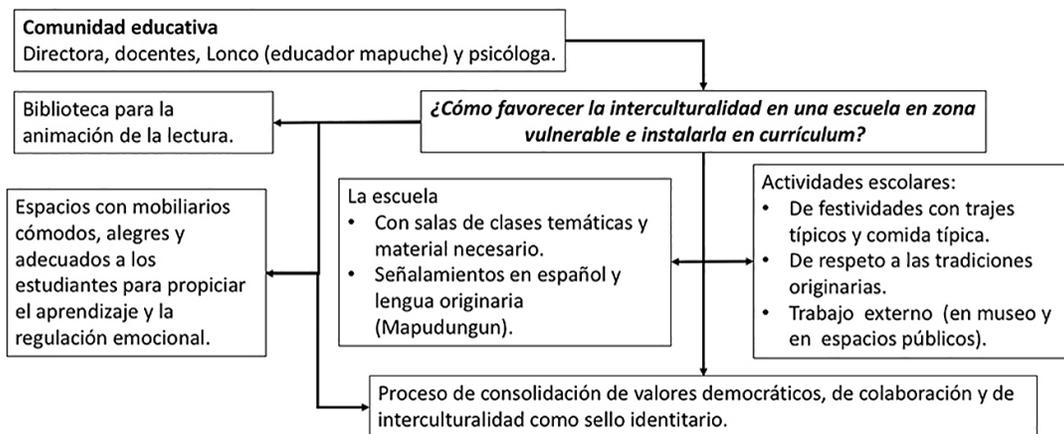
Nos interrumpió el anuncio del micrófono avisando que estaba por comenzar el acto. Todo ocurría entre risas, música y baile. Los estudiantes y docentes se instalaban en los espacios designados para cada curso e incluso algunos apoderados habían asistido para participar de la celebración. Se dio inicio al evento con un saludo inicial en *Mapudungün* o “habla de tierra” que es la lengua mapuche. Todos respondieron en el mismo lenguaje, habituados a este saludo. Un Lonco (jefe o cabeza de las comunidades mapuches) nos acompañaba en la celebración. Teresa me contaba que él era educador tradicional y que les enseñaba el respeto a las tradiciones y cosmovisión mapuche. El Lonco invitó a comenzar el baile en torno al canelo, árbol sagrado mapuche. Entonces, los estudiantes de cuarto año, su profesora, integrantes de la dupla psicosocial y la directora de la escuela danzaron alrededor del árbol sagrado, realizando un ritual característico de la población mapuche y demostrando el respeto que la comunidad escolar tenía hacia esta cultura. La escena era emocionante y me hacía sentir privilegiada de ser partícipe.

Todos los cursos participaron, mostrando diversas presentaciones artísticas que valoraban aspectos de la cultura mapuche. Luego vimos una partida del juego ancestral del palín, un deporte propio de la cultura mapuche, que rescata distintos aspectos de su cosmovisión, entre ellos, el fortalecimiento de la amistad y las relaciones entre sus participantes, el desarrollo de destrezas grupales y el entrenamiento de tácticas y estrategias de organización. El juego promovía el desarrollo de valores prosociales, evitaba la exaltación de la competitividad y rechazaba el daño físico entre los participantes, dando especial énfasis a que los alumnos aprendan, vivencien y compartan en base al juego.

Al terminar el juego de palín, nos invitaron a pasar al comedor donde estaban preparando comida para que compartiéramos. Nos esperaba una mesa con tazas para el té, sopaipillas, pebre, tortillas de rescoldo y otras comidas típicas de la cultura mapuche. Estábamos sentados con algunos profesionales de la escuela, apoderados, el Lonco y la directora. Mientras comíamos, reflexionábamos sobre cómo este tipo de actividades fortalecen las relaciones entre las personas que componen la comunidad educativa y cómo hay que ser constantes para lograr cambios y mejoras en la escuela.

En tan solo un día de visita, la escuela me hizo sentir en un ambiente familiar y cercano. Las dificultades que esta escuela había enfrentado a lo largo de su historia, como la diversidad de realidades que viven las familias, la lejanía de los centros urbanos y las características propias de ser una escuela pública, pudieron ser superadas gracias a un sentido de comunidad que les daba fuerza y los unía como miembros de la escuela. Además, su conexión con el territorio local les permitía jugar un importante rol social con los vecinos y vecinas del sector, manteniendo siempre como pilar la promoción de la cosmovisión mapuche y el cuidado por el medio ambiente. En mi visita, pude identificar varias estrategias de prevención que incorporan tiempos y espacios escolares: la Sala de bienestar, la biblioteca y el encuentro intercultural con participación de estudiantes y padres. Me sentí afortunada de haber sido invitada a conocer esta realidad y, luego de despedirme afectuosamente de todos los integrantes de la mesa, emprendí rumbo de vuelta a Valparaíso, agradecida por haber disfrutado esta gran experiencia que nos invita a comprender la escuela como un espacio acogedor y de bienestar.

La fiesta de la interculturalidad en la escuela Comunidades de Valle Hermoso, Chile



Los procesos de aprendizaje en una escuela intercultural demandan un trabajo interdisciplinar, corresponsable y sistemático de la comunidad educativa, que incluya a docentes con cosmovisiones distintas y capaces de dialogar para lograr una buena convivencia basada en valores democráticos y de colaboración.

El reconocimiento de las emociones



Directivos y profesores

MARÍA ISIDORA MENA¹

Hoy es un día especial. Al llegar al consejo técnico, después de cuatro años y medio siendo directora del liceo, los profesores me aplaudieron con motivo de mi cumpleaños, y, con las velitas prendidas en la tarta, leyeron, a nombre de todos, un discurso donde me agradecían el trabajo hecho al armar esta comunidad educadora.

Con un poco de vergüenza confieso que no pude contener el llanto; Rosa, mi amiga, me acogió en su hombro. Lo que pasó es que, junto a la sorpresa y la alegría, se me juntaron otras muchas emociones. Se me vinieron a la mente y al corazón horribles recuerdos de estos cuatro años y medio. A muchos de estos profesores, que hoy me miraban con cariño, los vi tantas veces como verdugos, maltratándome en formas sutiles o burdas, sin que nadie me defendiera. Me he sentido tantas veces, directa o indirectamente, odiada por ser directora. No creo que entendieran mucho mi llanto. A una colega le escuché explicar que mi emoción se debía a que últimamente estaba sensible por la muerte de mi padre, pero no era eso.

Hace cuatro años era una profesora común y corriente, de francés, en este mismo liceo, ubicado en una de las comunas más pobres de Santiago. Disfrutaba enseñando y tenía buena relación con mis compañeros de trabajo. Con la directora de la época, doña Irma de la Fuente, me llevaba bien, pero no la frecuentaba mucho, pues casi todos la detestaban y era muy mal visto ser cercana a ella. Semanalmente, en la sala de profesores, se colgaba un cartel que decía *Top ten*; debajo, un listado de profesores a quienes se les había visto cerca de ella, supuestamente por conveniencia personal. De este modo, se la lograban aislar, pues nadie quería figurar en la lista semanal. Pobrecita de ella, siendo directora la entendí mejor.

Años atrás me la encontré en la calle, fuimos a tomar café y me contó cómo sufría como directora. Me estremecí cuando me relató que en las mañanas llegaba hasta dos o tres horas más tarde al colegio, pues se quedaba en la plaza llorando, angustiada de tener que ir al liceo. Me explicó que ella había sido inspectora general cuando más joven, en el mismo liceo, y la directora de la época la trataba como esclava, la retaba delante de los estudiantes; y ahora, como directora, sufría el maltrato de los profesores. La compadecí mucho, aunque no pude evitar pensar que ella también nos retaba delante de los otros profesores y la odiábamos por eso.

Doña Irma de la Fuente fue removida de su cargo, a petición de todos los docentes, hace cuatro años y yo fui a quien eligieron en la asamblea de profesores para reemplazarla. —¿Por qué yo? —me acuerdo que pregunté más que asombrada en la asamblea convocada por el jefe de educación de la municipalidad que, cansado por las continuas quejas hacia doña Irma de la Fuente, había decidido cambiarla de liceo. Nos convocó y, contra toda normativa, nos instó a

¹ Psicóloga y Doctora en Ciencias de la Educación por la [Pontificia Universidad Católica de Chile](#), con especialidad en Psicología Educacional y Clínica Infantil y Juvenil de Orientación Sistémica. Es una de las creadoras del Programa Valores UC y miembro fundador de la [Red Latinoamericana de Convivencia Escolar](#).

que allí mismo y en ese momento eligiéramos a uno de nosotros para ser director. Alguien propuso mi nombre y todos aplaudieron.

—¿Por qué me eligen a mí, que no tengo ni un estudio para ser directora? —dije sorprendida—. El único curso que he hecho después de titularme fue uno de macramé.

Se rieron, pero me explicaron que yo era buena compañera, responsable, que los estudiantes me querían y que necesitaban a alguien de confianza y cercana, que reconociera el trabajo que hacen los docentes.

La verdad es que, pese a que me complacía el reconocimiento de los colegas, no me interesaba para nada ser directora. Salvo por el hecho, que ya se rumoreaba, de que el francés desaparecería del currículum y este cargo me aseguraba trabajo. Reconozco que también me parecía dudoso, por no decir corrupto, que me nombraran así, por decisión de los colegas, en vez de seguir un procedimiento, pero sumando y restando, y sabiendo cómo se hacen las cosas aquí en el municipio, acepté. No sé si en buena o mala hora.

La primera sorpresa como directora fue cuando, después de dos meses en el cargo, entré a la sala de profesores y había un letrero colgado, ahora para mí, que decía *Top ten*. En efecto, hacía un rato que me sentía bastante aislada, pero lo había atribuido a que andaba muy atareada.

Me quedé callada, pero lloré por dentro. Esa vez también sentí muchas emociones juntas: pena, vergüenza de haber creído que no me pasaría eso a mí y sobre todo rabia, rabia de la escuela. Odié todo: la desordenada sala de profesores donde pese a ponerles repisas y lockers no lograban mantenerla agradable. Odié la negligencia de todos. Odié a los estudiantes que arrastraban los pies con sus audífonos sin ver ni escuchar nada a su entorno, sin estudiar y sin siquiera rebelarse contra las clases que dicen aburridas. Odié a los apoderados que llegaban alegando sus derechos, sin agradecer y sin responsabilizarse por nada; que si les ponen movilización para llegar a la escuela, alegan porque el bus no pasa justo frente a su casa; que si les dan útiles, se quejan de su calidad; que si les dan alimentación, opinan que el pan con huevo deberían darlo dos veces a la semana y no una. Hasta el olor a cera barata del descariñado, mal ordenado y feo liceo me empezó a molestar de golpe. Antes no sentía tanto malestar, ni tampoco veía tan nítidamente todo eso.

Por esos días, recuerdo, me empecé a deprimir. Para todas las ideas que se me habían ocurrido para mejorar la gestión del liceo había encontrado oposición. Me miraban con cara de aburrimiento: que para qué me esforzaba tanto, si esto es la pega no más; que ellos no me habían elegido para andar cambiando las cosas, sino para que les dejara de molestar la directora anterior.

Con el municipio no era mejor la cosa. Pronto noté prácticas muy corruptas. Anualmente, por ejemplo, tenía que firmar una carta, que me traía ya impresa el encargado de educación municipal, que decía que mi liceo había recibido dinero y hecho mejoras que jamás habían sucedido. Era el dinero que le correspondía a cada institución por concepto de los estudiantes

más vulnerables matriculados en ella; dinero que, si bien llega a los municipios, corresponde a las instituciones. El municipio lo gasta en lo que les sirve para sus campañas: plazas, aseo, celebraciones y hasta amiguismos políticos, pero deben justificarlos como inversiones en las escuelas y liceos. Era indignante. Yo no lo podía creer.

—No se preocupe, colega —me dijo el encargado de educación municipal. —Si usted no quiere firmarla está en su derecho, no más, pero le conviene, porque todo lo que hace la municipalidad va igual a favor de los niños, no solo lo que se hace en la escuela. No todos los directores tienen esa mirada amplia de reconocer que las plazas también son espacios educativos, que el que la ciudad esté limpia es formativo. Ese perfil de mirada amplia es el que se requiere para ser un buen director y ejercer este cargo. —Una amenaza velada, cuya denuncia no traería más consecuencia que salir yo del cargo y que abortara todo lo que estaba intentando en el liceo. Firmé la primera vez; también la segunda, la tercera y la cuarta. Pronto me di cuenta que esta era una práctica común en muchos municipios.

En síntesis, mi evaluación del primer año: todo mal. Malísimo. Y el coraje que acumulaba iba creciendo. Durante el segundo año hubo un hecho que me remeció y fue el inicio del cambio. Contraté una asesoría, supuestamente con el beneplácito de los docentes, que incluía apoyo al equipo directivo y talleres a los docentes durante dos años. En el primer día del taller los docentes fueron muy maleducados, explicándole agresivamente a la profesional, antes de empezar siquiera, que estaban aburridos de reuniones y más aún de intervenciones foráneas. Yo contemplaba la situación viendo cómo la profesional palidecía, mientras escuchaba la rabiosa queja de los docentes. Después de varios minutos se repuso un poco, sintetizó lo que había entendido de la queja e invitó a probar un par de talleres y, después de ello, decidir entre todos si valía la pena seguir o no. Propuso que todos podían tomarse la libertad de irse ese mismo día. Salvo dos que se pararon ruidosamente y se fueron, mirando a sus colegas con cara de recriminación por quedarse; el resto se quedó y se llevó a cabo el taller. A todos les gustó porque era justamente lo que siempre pedían: estrategias concretas para la sala de clases. Igual hubo un clima difícil, con intervenciones que percibí irritantes. Yo me fui un poco antes, pues llamaron de la municipalidad.

Al día siguiente me llamó temprano la asesora para decirme lo desagradable que había sido para ella el ambiente del taller, que necesitábamos reunirnos pronto para ver cómo seguir, que era imperioso hacerlo voluntario y que no aceptaba en el taller a la profesora que había sido tan agresiva. Yo me deshice en disculpas. Le conté que esa era una buena profesora, pero, claro, agresiva. Cité a reunión al equipo para el día siguiente.

En la noche no dormí repasando la situación del taller y reconociendo miles de detalles de los que ni me había dado cuenta mientras sucedían. Empezando por el haberme ido a mitad del taller, siendo yo la directora.

En la reunión partí pidiendo mil disculpas a nombre de los docentes y del mío. Explicué que ya les había llamado la atención, también a la profesora en cuestión, y que en realidad no eran malas personas, solo estaban agotados. Ella escuchaba atentamente. Al finalizar yo, explicó cómo se había sentido, refiriéndose a que nadie de nosotros la había defendido de esa situa-

ción tan agresiva; que el café se sirvió mientras se hacía el taller, ruidosa y desorganizadamente, y que las personas se debían levantar para ir a buscar galletas, que además no alcanzaban para todos; que la reunión se había hecho junto a un pasillo por el que otras personas pasaban. Todo eso lo consignaba como agresión y maltrato. La verdad es que lo que decía me hacía enorme sentido; era en realidad una agresión hacia ella, me volví a disculpar con mucho sentimiento.

Al terminar mis disculpas, ella preguntó al resto, que estaba mudo, qué opinaban de lo que había pasado. Primero habló la subdirectora que, en vez de pedir disculpas, explicó que ella sufría igual cuando dirigía una reunión de profesores. Los días anteriores despertaba en la noche asustada y los días posteriores se sentía deprimida y frustrada. Dijo que las reuniones bajaban su autoestima, se sentía sola y nunca defendida. Al final le temblaba la voz.

Después habló Rosa, la educadora diferencial. Recuerdo que explicó que para ella la experiencia de dirigir un taller con profesores era igualmente traumático y, para sorpresa de todos, no pudo seguir hablando porque se puso a llorar. Salió Javier, el psicólogo encargado de convivencia: —Yo voy a seguir entonces —dijo—, porque creo que puedo decir algo parecido a lo que diría Rosa. Yo me preparo mucho para dirigir una de esas reuniones cuando me toca, y mientras lo hago sudo, porque imagino la situación, los ojos burlones con que me mirarán algunos, las interrupciones de la misma profesora que la agredió a usted y de otras, que con usted estuvieron calladitas, porque en realidad tuvo suerte, pues tenían café. La directora la presentó y se demoraron un poco en interrumpirla. Uno se siente tirado a los leones y no lo dejan ni empezar.

Después de hablar Javier se abalanzaron las opiniones, todas en la misma línea. Otras dos profesoras se habían emocionado con el llanto de Rosa y contaron lo suyo entre pucheros. Una catarsis intensa y emocional, que generaba cierto alivio al saber que a todos nos pasaba algo similar.

Siguiendo las sugerencias que salieron de la catártica reunión, implementamos varias estrategias: unas para disminuir el maltrato, otras para modelar buen trato y otras para hacer más relevantes las reuniones técnicas, que en realidad a veces son bastante fomes² y en parte por eso la gente llega maldispuesta.

Nos repartimos, los del equipo, en distintos puntos de la sala, para apoyarnos más. Antes estábamos todos juntos e incluso un poco atrás.

Hicimos un pacto: cuando alguien escuchara algún comentario o expresión agresiva iba a llamar amablemente la atención con frases como “colega, expresémonos sin agresión”, “todo se puede decir, pero respetuosos; somos colegas”. También acordamos que todos íbamos a expresar nuestro apoyo a quien llamara la atención con frases del tipo: “estoy de acuerdo”, “a mí me molestó tu tono, pero estoy de acuerdo en lo que dices”, etcétera.

² En Chile: Aburrido.

Acordamos que, antes de la reunión, cada una hablaría con dos personas cercanas y, de forma amable, se les pediría que hicieran lo mismo, es decir, que cuando hubiera agresión expresarían que eso les molestaba. De esta manera llegaríamos a ser 18, y no solo seis, quienes defenderíamos el clima de la reunión.

Para modelar buen trato propusimos varias medidas: preparar la sala de antemano, con las sillas y bancos haciendo círculo; reunirse en la biblioteca y no en el pasillo; esperar con café servido y suficientes galletas o sándwiches a los profesores; avisar con anticipación y con tabla el tema de la reunión; mantenernos presentes toda la reunión.

Nos propusimos realizar reuniones que abordaran temas profesionales, que fueran considerados relevantes por los profesores y de carácter general, no casos individuales. Las informaciones serían entregadas en papel.

Durante tres sesiones hicimos lo anterior y, si bien mejoró mucho, aún el clima no era bueno.

Se me ocurrió poner este tema en la asesoría del Equipo de Gestión Ampliado³: ¿qué podría estar faltando para que el clima fuera más liviano?

Después de conversar bastante sobre la hipótesis que podría explicar qué pasaba, la asesora fue a ver una reunión técnica y, posteriormente, solo nos pidió hacer el ejercicio de grabarnos mientras dirigíamos reuniones y revisar después, con una pauta, la grabación. Solos cada uno.

Fue muy impresionante la reunión en la que comentamos los autoanálisis. Los temas que salieron eran recurrentes: nuestro tono era como el que se usa cuando se reta a alguien (fuerte, serio, seco); usábamos poco el humor y, si había, era poco gracioso, pues nadie se reía; había pocas frases amables y muy poco reconocimiento a lo que se hace; también frases infantilizadoras a los y las profesores (mis colegas; me hacen las tareas); pocas explicaciones del sentido de las acciones; muletillas muy marcadas y molestas, entre otras. Fue muy fuerte el ejercicio. Personalmente, me di cuenta de otras cosas que no conté siquiera, como reconocer que tenía un tonito tan parecido al de mi abuela, que vivía conmigo, y cuyos amables y risueños sermones y veladas reprimendas me repelían. Muchas de mis frases eran irrelevantes, no había para qué decirlas.

Todos nos propusimos cuidar y desarrollar nuestra manera de comunicarnos al liderar reuniones, y nos pedimos algunos apoyos. Yo pedí a Rosa que me dijera, después de cada reunión, si había estado amable y precisa. Eugenia nos pidió que le hiciéramos una seña cuando levantaba mucho la voz, etcétera.

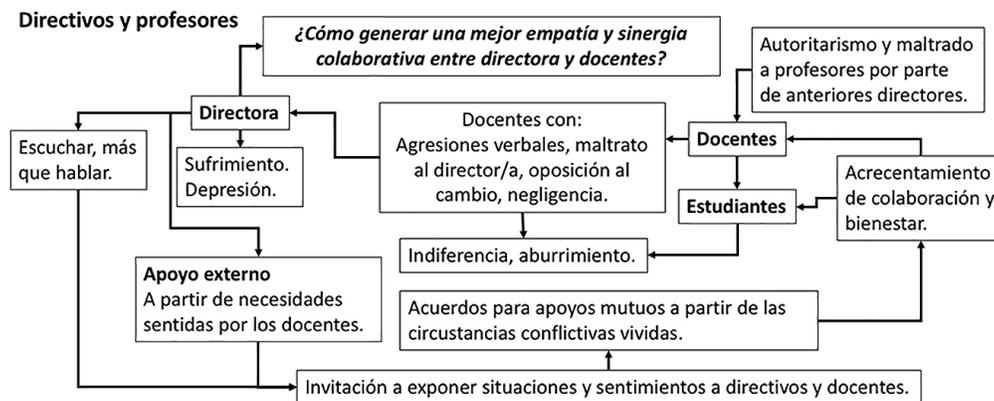
³ Se le llama Equipo de Gestión Ampliado al grupo de profesionales que lideran a otros: director, subdirector, encargados de ciclo, de convivencia, orientador, psicólogos, educadores diferenciales, asistentes sociales. En nuestro caso ha sido excelente que estén todos (somos seis), pues es mucho mejor que si estuviéramos solo la subdirectora, el inspector general y yo. Así se combinan distintas profesiones, lo que aporta la visión interdisciplinaria.

Estas pequeñas innovaciones las hemos estado haciendo hace año y medio, sostenida y comprometidamente. Para nuestra sorpresa, empezaron a darse muchas cosas sin siquiera planificarlas: conversaciones más relevantes, intercambios entre colegas, innovaciones que fueron propuestas por los profesores y que se han llevado a cabo; hasta el colegio se ve más bonito con exposiciones y murales que se le ocurre hacer a uno u otro con sus estudiantes.

Algo muy profundo ha ido cambiando en nuestra comunidad con estas simples medidas, que influyen en nosotros, pues nos ha llevado a tomar decisiones mucho más complejas, como la planificación que se está haciendo entre los profesores de lenguaje y ciencias, que desde el año pasado planifican sus clases en conjunto y se les ocurren muchas y atrevidas innovaciones. Hasta feria de ciencias se hizo durante la semana del liceo, abierta a toda la comunidad. Había familiares que lloraban al ver las obras de sus hijos, otros incrédulos de que fuese el suyo quien estaba explicando sobre el cambio climático, arriba de la tarima, a todos los invitados. *¡Pero si era tan tímida Rosario!*, escuché que le decía a su vecina de asiento.

Creo que ya tenemos el respaldo suficiente para atreverme a no firmar la carta que el encargado municipal me hace firmar anualmente. Puedo dejar de ser su cómplice. Si pierdo el trabajo por lo menos me voy sabiendo que hice algo bueno que perdurará en el liceo. Pues, aunque los directivos cambien, si se ha logrado un buen y afiatado⁴ equipo docente; los avances se mantienen y se cuidan entre todos.

Pienso que el llanto de hoy, al sentir tanto cariño de mis colegas el día de mi cumpleaños, me mostró el camino recorrido. El final le dio sentido al inicio, pues despertó en este liceo algo que me emociona y que me da esperanza en la educación pública. Y lo más fuerte para mí, lo que me saca una lágrima ahora mismo que lo escribo, es que me volví a sentir en un grupo de colegas que nos queremos de verdad, pese a toda diferencia.



El reconocimiento del sufrimiento personal y comunitario, mediado por ayuda externa, pueden propiciar la toma de conciencia de las actitudes colectivas conflictivas que se manifiestan en el acontecer diario y con ello, dar paso a acuerdos que producen un mayor bienestar y colaboración entre docentes y directivos, que a su vez repercute en beneficio de los estudiantes. Las emociones que están en juego entre docentes y directivos pudieran no llegar a un punto crítico, si como parte de la cultura escolar se mantuviera una auténtica y cotidiana escucha hacia los otros.

⁴ En Chile: Que tiene seguridad y confía en sí mismo para desarrollar una actividad.



Hacer la diferencia

MARIANA ALEJANDRA GUTIÉRREZ RAMÍREZ¹ · MARÍA CECILIA FIERRO EVANS²

Vengo del velorio de Juan, uno de mis alumnos del ciclo escolar pasado. Siempre fue un chico tan tierno, tan sensible; era un pequeño dentro del cuerpo de un muchacho que parecía mucho mayor. Debajo de las cicatrices de su rostro y de los tatuajes de su cuerpo se escondía un niño con mucho miedo y con mucha sed de cariño y de esperanza. Juan dio lo mejor de sí en mi aula y fuera de ella. Lo sigo llorando en mi corazón. Daría lo que fuera porque mi trabajo docente en la colonia lo hubiese podido proteger más allá del aula, de lo imposible: su medio social y la banda criminal a la que pertenecía desde los siete años. Era uno de los alumnos que me seguían a todos lados. Juan agradecía de esta manera el que yo apreciara su esfuerzo, su trabajo y que valorara sus cualidades.

Ese día, al salir de la casa donde él y su hermano mayor eran velados, pasé frente a la escuela por el que fuera nuestro salón de clases. Me vinieron de golpe todos los recuerdos de lo que vivimos juntos en la López.

La López está ubicada en una zona suburbana, en el que era y, en parte, sigue siendo uno de los rellenos sanitarios de la ciudad. Llegué a esta escuela por la necesidad de tener un lugar de trabajo. No había opciones, salvo en las escuelas que nadie quería, que se les nombra como lugares de paso: *Solo un ciclo escolar y me voy*. Lo que no me dijeron, los compañeros que iban de salida, es que ese ciclo escolar iba a cambiar para siempre mi vida profesional docente.

Los maestros que trabajamos en la López creamos un grupo virtual de autoayuda en el que compartimos, entonces y aún ahora, estrategias y experiencias para trabajar en un entorno tan difícil. Por el temor que prevalecía, no logramos abrir espacios en las reuniones colegiadas ni al final de la jornada para hablar entre nosotros y hacer acuerdos comunes de trabajo, sin embargo, fuimos creando lazos que nos sensibilizaron y nos fortalecieron en lo personal, aunque no contábamos con las herramientas suficientes ni con espacios de observación de la escuela para hacer un reconocimiento previo y una planeación adecuada a la circunstancia de esta escuela y sus estudiantes.

Cuando me asignaron el grupo de tercer grado de secundaria, recibí mi primera recomendación al oído: —No te vayas a meter con tal alumno, porque el año pasado mandó golpear a su maestro y le rompieron las dos piernas.

¹ Licenciada en Ingeniería Bioquímica con especialidad en Biotecnología Vegetal y Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, Maestra en Educación y Docente de Tercer Grado modalidad Telesecundaria.

² Licenciada en Pedagogía y Doctora en Ciencias por el DIE CINVESTAV-IPN. Investigadora en Educación del Departamento de Investigación y Posgrado de la [Universidad Iberoamericana León](http://www.universidadiberoamericana.com).

Mi respuesta inmediata, para no llenarme de miedo y de prejuicios, fue decirme: *Tengo que conocer por mí misma lo que allí sucede*. No se me ocurrió entonces planear con cautela la forma en que trabajaría.

Así, al llegar el primer día de clases, tenía solamente tres alumnos sentados en el aula. El resto estaba fuera. El primer reto fue hacerlos entrar al salón sin necesidad de gritarles. Enseguida cometí mi primer error: llamarlos “chicos”, pues inmediatamente se burlaron de mí; el tono cariñoso que usé antes con otros grupos no funcionó con ellos. Sentí un nudo en la garganta, pero me mantuve firme y los invité a pasar. Algo que fue clave en esa invitación fue que a todos los miré sin miedo a los ojos, independientemente de sus posturas corporales, que eran muy retadoras. Algunos de ellos pasaron y otros no. Poco a poco, conforme vieron las actividades que se realizaban en el aula, se integraron los demás.

Cuando inicié la clase llevaba globos para realizar una dinámica de integración en la que nadie quiso participar. Mentalmente repasaba el manual de las estrategias y me preguntaba por qué con todos mis grupos anteriores funcionaban y con ellos no; vi tirado a la basura mi esfuerzo de días de elaboración de material y de repasar las estrategias.

Empecé a desarrollar un arte docente que nadie me había enseñado, el cual consistió en rediseñar sobre la marcha estrategias que me permitieran dar respuesta a situaciones emergentes, no solo académicas, sino de convivencia con los alumnos. A la vez, recortar elementos de las actividades que consideraba que no funcionarían en la clase. Mis alumnos eran muy claros al dar señales sobre lo que les interesaba y lo que no: sus gesticulaciones, sus voces, sus expresiones abiertas. Así, logré a tener respuesta de ellos: empezaron a escribir, a atender indicaciones.

Con el paso de las semanas observé que no podían colaborar entre ellos, ni siquiera en binas, por pertenecer a bandas distintas dentro de la colonia. Estas bandas tienen enfrentamientos campales cada fin de semana o cada vez que muere alguien de una banda contraria. Las edades de los miembros de las bandas oscilan entre los 7 u 8 a los 70 y 80 años. Los pequeños son llamados *halcones* y son quienes hacen *mandados*. Así, caí en la cuenta de que mi grupo de alumnos representaba al menos a ocho bandas de la colonia.

En las noches hablaba con mi papá, quien es maestro. A veces, llorando le decía que no estaba hecha para ser maestra, que me quería salir de allí. Él me respondía que, así como a cada enfermedad le toca su medicina, debía encontrar la medicina apropiada para este nuevo grupo; que en eso consistía mi trabajo y ello requería tiempo, porque yo no sabía qué medicina necesitaba este grupo y trabajaba además a contrarreloj: tenía solamente el tiempo del ciclo escolar con un tercer grado.

Descubrí algo a partir de haber escuchado la conversación entre dos de mis alumnos, Eva y Leonardo, que eran pareja a pesar de pertenecer a bandas rivales, los vi negociando las reglas con las que se moverían dentro y fuera de la escuela. El vínculo sentimental que los unía era la base para construir los acuerdos entre ellos. Me dije entonces: *Mis alumnos, todos, tienen que aprender a negociar*. Para mí, en ese momento, negociar representaba el poder escucharse,

reconocer que la otra persona podía tener diferencias de opinión y, aun así, construir acuerdos aceptables para ambas partes. Traté de convencerlos del beneficio de ayudarse unos a otros para mejorar sus tareas de clase y su evaluación.

Para convencerlos de trabajar con otra persona, usé también el recurso de reconocer mis emociones; por ejemplo, les dije: *¿Saben qué, muchachos? Hoy me siento muy desanimada por una situación de salud de mi papá, que me tiene triste y preocupada. Hoy quiero ocupar mi mente y no trabajar sola en mi escritorio. Sé que ustedes prefieren trabajar solos, pero hoy me gustaría que trabajáramos todos juntos. ¿Se animan?* Comencé a leer sus reacciones. Observé cómo les conmovía el que yo me mostrara como una persona vulnerable; necesitada también de su apoyo y comprensión. Claro, tenía cierto temor de dar lugar a la burla de algunos, pero mi gran sorpresa fue que esto no sucedió. Por el contrario, tuve respuestas empáticas de su parte, como el sumarse a la actividad de forma proactiva o el acercarse para hacerme saber que estaban allí al decirme: “¡Maestra!”.

Me di cuenta de que la comunicación emocional transparente no solamente era un catalizador del trabajo en el aula, sino que los motivaba a reconocer también sus propias emociones.

Durante los distintos temas trabajados en la clase, fui dando espacio para que los alumnos expresaran sus experiencias, sus inquietudes, sus opiniones o lo que habían escuchado acerca de los contenidos. Esto les daba oportunidad para una implicación personal sincera. Así, afloraron poco a poco, sus historias personales, sus puntos de vista, se adelgazó la coraza que llevaban encima y mostraron su verdadero rostro.

Esta nueva situación, en la cual no había ya temor a mostrar la propia vulnerabilidad, me permitió poner en juego otra estrategia de trabajo. Identificando y compartiendo algunos de sus puntos débiles, descubrieron que otros compañeros enfrentaban situaciones mucho más difíciles, lo que despertó su instinto protector y les permitió cobijar a los alumnos con dificultades. Para hacer esto en la clase, mencionaba una barrera de aprendizaje de forma general frente al grupo, sin referir ningún nombre; por ejemplo: *Imaginen que a ustedes les cuesta trabajo escribir, leer o escuchar. ¿A quién le pedirían ayuda del salón?* Y después les decía: *Si a ustedes ellos les pidieran ayuda, ¿lo harían?* Inmediatamente distribuía, de forma aleatoria, a los alumnos con dificultades en los equipos. Ellos les daban cobijo. Podía escuchar incluso que inmediatamente les asignaban una actividad, por ejemplo: *Ven, Mariela, tú vas a hacer esto*. No sé si lo hacían para quedar bien conmigo o porque los lograba convencer, pero funcionaba. Ya había un vínculo bien establecido entre nosotros.

Una rutina que establecí en clase fue escribir en una bitácora una reflexión libre, sin ninguna formalidad, en la que relataban lo que había sido significativo para ellos durante el día, ya se tratara de la relación con sus compañeros o del trabajo realizado en clase. Cuando algunos jóvenes compartían sus bitácoras contaban cosas buenas que les habían sucedido durante el día. En sus anécdotas mencionaban los apoyos que habían recibido de sus compañeros para aprender algo de lo visto, así como temas que les resultaban relevantes. Considero que reflexionar lo que sucedía cada día les permitió contactar consigo mismos y con los demás como seres humanos. Un contacto que, sospecho, no habían tenido antes en la escuela ni en la familia.

También promoví una manera diferente de hablar entre ellos, ya que tenían la costumbre de ser hirientes al comunicarse. Busqué en Internet y encontré una forma de comunicación activa, la escribí en una cartulina: *¿Quieres decirlo? ¿Puedes decirlo? ¿Debes decirlo? ¿Lastima a alguien?* Si su mensaje pasaba estas cuatro preguntas, podían tomar la palabra. Me tocó hacer algo muy propio del preescolar, como exigir que pidieran disculpas frente a frente luego de haberse ofendido fuertemente. Después, lo hacían sin necesidad de que yo lo pidiera. Un día, estando fuera del salón, escuché a un alumno ofrecer disculpas de la misma forma en que yo se los proponía.

Otra línea de acción que tomé fue la de construir una identidad de familia. Ellos estaban tan acostumbrados a formar hermandades, por la pertenencia a sus bandas, que los llevaba a buscar agregarse y pertenecer a algún grupo que les protegiera; por eso, cuando comencé a decirles *somos una familia, somos tercero B*, lo creyeron y se defendían unos a otros de las agresiones de alumnos de otros grupos. Así fue que dos alumnas de bandas rivales se defendieron entre sí, en la colonia, luego de haber decidido salirse de sus bandas y ser hostilizadas por ello. María y Tere terminaron siendo amigas.

Una expresión que les repetí hasta el cansancio fue: *Por favor, hagan la diferencia muchachos. Ustedes pueden hacer la diferencia. Sean diferentes.* Agregaba: *Afuera hay mucha gente mediocre, ya no hace falta que se sumen. Ustedes sean diferentes.*

Al decirles esto, quería retarlos, porque sabía que ellos buscaban ser únicos. Sabía que querían hacerse notar. Así que llevé el caudal de ese río a donde yo quería. Ellos brillaron, pero no por lo que acostumbraban (por ser el peor grupo), aunque tampoco fueron el mejor. Brillaron porque vieron de frente y con autenticidad, lo que descubrieron de ellos mismos, no por lo que otros decían. Otra expresión que repetí con fuerza fue: *Que no te importe lo que digan los demás. Haz tú lo que creas que debe de ser. Haz lo correcto.*

Aquí se inserta la historia de Manuel, un alumno con seria deficiencia auditiva. Cuando pasaba le decían: “¡marciano!”, “¡robot!”, “¡hombre de hojalata!”, en alusión a sus aparatos auditivos. Varios compañeros del salón, que tenían miedo de defenderlo, aprendieron a hacerlo sin violencia, al encontrar la manera en la que el otro reconociera el padecimiento de su compañero. Un día salimos del salón y le gritaron a Manuel: “¡robot!”, pero un compañero le dijo: “No le digas así. Algún día tú puedes tener un hijo como él”. Y se callaron.

Una vez establecida una dinámica de convivencia, que permitía trabajar juntos en clase, lo que tomó varios meses, se rompió la tensión y empezaron a disfrutar la vida escolar dentro y fuera del salón. Se acabaron los pleitos entre ellos, y contuvieron sus reacciones frente a las provocaciones de compañeros de otros grupos. Pudieron trabajar en equipo, ya no solamente con sus amigos y con quienes cobijaban por tener dificultades, sino con todos y sin que lo pidiera. Llegó el momento en que me decían: —¡Maestra! ¿Ahora con quién me toca trabajar?

Conforme avanzó el ciclo escolar, se fueron involucrando con mayor interés en distintas actividades. Lo más notable para mí fue que al final casi todos los alumnos, salvo tres, se animaron a presentar examen de ingreso al nivel preparatoria. Fue una gran noticia saber que

todos fueron admitidos, cosa que resultó muy gratificante, puesto que la regla de la colonia es terminar solo la educación secundaria. Así también, las dedicatorias de despedida, que se escribieron unos a otros, eran mensajes alusivos a reconciliaciones que se llevaron a cabo durante el ciclo escolar.

Cerca del final de curso los alumnos me preguntaban: —¿Qué año va a dar, maestra? Yo veía como un reto personal quedarme y hacer un poco más, aunque siendo honesta, no me sentía preparada aún. Tampoco sentía la fuerza de un equipo docente que trabajara unido y que me comprometiera a continuar. Entonces, pasó algo que consideré una alerta roja, que me hizo ver la necesidad de pedir un cambio: comencé a tener gastritis nerviosa y me hospitalizaron. Cuando llamé a la directora, tanta era su preocupación por el grupo que, en lugar de pedirme el justificante médico y apoyarme en esta situación clínica, me dijo: —Maestra, su grupo no se puede quedar solo. Tuve que pedir el alta a mi médico porque no podía faltar a mi trabajo.

Decidí que me tenía que ir de allí, al menos por el siguiente ciclo escolar, considerando que mis alumnos cursaban su último año de secundaria. Fue más fuerte, en ese momento, la necesidad de salvaguardar mi integridad personal, que el reto profesional. Con lágrimas tomé la decisión de pedir mi cambio. En ciertos momentos necesitamos hacer un alto y tomar un respiro para volver después con más fuerza.

En el mes de mayo algunos maestros empezaron a comentar que se iban de la escuela y mis alumnos me preguntaron si yo me iba a mover. Les dije que sí. En ese momento cambió su mirada y, en adelante, su forma de actuar para conmigo. Se portaron distantes, como si no me reconocieran, como si los hubiera traicionado. Me convertí, en ese momento, en una maestra más que solo estaba un ciclo escolar.

El último día de clases solamente tres alumnos se me acercaron y me dijeron: —Maestra, gracias por lo que hizo por mí, me cambió la vida. Incluso una mamá se tomó una foto conmigo y con su hijo. Los demás se fueron como si nada hubiera pasado. Esto me rompió el corazón. Recuerdo que al salir y cerrar mi casillero pensé: *Hoy terminó mi trabajo aquí*. Salí de la escuela con muchas preguntas no resueltas y con proyectos pendientes, pero al poner un pie afuera me pregunté si de veras todo había terminado allí.

Sin embargo, la respuesta a mi pregunta la tuve al llegar a mi casa y abrir mi Facebook. Me esperaban solicitudes de amistad de casi todos mis alumnos. Encontraron mi perfil, querían más de la maestra Ali. Empecé a ver los mensajes *inbox* que me decían: *¿Maestra, se acuerda de mí?* Lloraba al darme cuenta de que no me habían dicho nada al salir, sin embargo, el mismo día que nos despedimos me preguntaban si me acordaba de ellos. *¿Cómo podría olvidarlos?* A partir de entonces mi bandeja siempre estaba llena de mensajes: “Maestra, tengo problemas en Matemáticas!”, “¡Maestra, la prepa es muy diferente!”, “Maestra, tenía razón, la secundaria era más fácil”, “Maestra, ¿puede venir a los 15 años de mi hermana?”, “Maestra, ¿me puede dar un consejo?”. Hasta el día en que recibí aquel trágico mensaje: “Maestra, se nos fue Juan”. Acompañar el sepelio de Juan y de su hermano mayor, volver a verlos a todos en esa circunstancia, me hizo darme cuenta de que no puedes transformar la vida entera de todos tus alumnos, hagas lo que hagas, pero eso no significa que no puedas dejar una huella en ellos.

Hoy, a un año de distancia, puedo decir que la colonia no ha cambiado, la escuela mantiene una muy alta rotación de profesores, ya que sigue haciendo falta una comunidad docente comprometida, junto con su directivo, con un deseo auténtico de servicio. Y, sin embargo, varios de mis exalumnos siguen haciendo la diferencia: mantienen contacto entre ellos, ya no son enemigos. Varios decidieron salir de sus bandas, aunque eso implicó el que uno de ellos, junto con sus padres, tomaran la decisión de mudarse de la colonia. Todos mis exalumnos permanecen hasta el momento en la prepa, algunos con exámenes extraordinarios pendientes. Una de las alumnas que no aplicó a la prepa aceptó ingresar a un centro de apoyo contra las adicciones... Sale en unos meses. Yo, como ellos, voy a hacer también la diferencia. La estoy haciendo con mis nuevos alumnos en otra colonia, pero también, por Juan, por todos, pienso volver en un año más a su colonia. Nadie me contará al oído lo que se vive en la López ni me dirán que no hay nada que hacer allí.

Hacer la diferencia



En una situación en donde la escuela se encuentra en una zona de violencia, el trabajo y la entrega del docente es lo más determinante para poder iniciar algunos cambios. Sin embargo, hacer posible cambios de fondo y más permanentes implica un trabajo conjunto y más organizado por parte del colectivo docente.



***Sanando corazones.
Una experiencia de aprendizaje para la cultura de paz,
la ciudadanía y la sana convivencia***

ELIZABETH CASTRO PERTUZ¹

Son las 6:15 a.m., hora en la que debo trasladarme hasta la institución educativa donde laboro. El camino que me conduce muestra un paisaje adornado con árboles frutales y, lado a lado del camino, se ubican las viviendas donde habitan los estudiantes. Al llegar, ingreso y observo rostros de niños, niñas y adolescentes; algunos con grandes sonrisas y miradas que reflejan felicidad, armonía; otros proyectan soledad, tristeza, dolor, temor. Esta desigualdad es la que me conduce a pensar que la Institución Educativa San Sebastián puede convertirse en eje transformador de la realidad circundante y que sea un espacio generador de aprendizaje de la cultura de paz, la ciudadanía y la sana convivencia.

Surgen además muchas dudas e interrogantes. ¿Cómo transformar la realidad circundante? ¿Cómo formar para el aprendizaje de la cultura de paz, la ciudadanía y sana convivencia? La realidad en la que viven los estudiantes de la Institución Educativa San Sebastián es muy distante del imaginario de paz, de cordialidad, de convivencia pacífica, de tolerancia y respeto; carece de una dinámica familiar proveedora de afecto y protección.

Era necesario conocer a la población estudiantil y a las familias para tener una visión amplia sobre nuestra población. Se realizó, entonces, la caracterización de la población estudiantil, iniciando en los grados 10.º y 11.º de educación media académica; se encontraron los siguientes datos (en 2016): estudiantes conviviendo con sus parejas, menores embarazadas, algunas niñas ya se habían practicado abortos y otras eran víctimas de abuso sexual.

Posteriormente, se diagnosticaron los grados 6.º y 7.º de educación básica secundaria; se encontraron 60 niños y niñas víctimas del conflicto armado que vive Colombia; algunos padres de familia estaban detenidos por diferentes causas; reclutamiento forzado de jóvenes y adolescentes; estudiantes trasladados de otras instituciones por problemas disciplinarios o por el desplazamiento forzado (consecuencia del conflicto armado) que no fueron admitidos por su “mala convivencia”, pero recibidos en nuestra institución por ser esta una institución educativa incluyente: *Educamos con amor e inclusión, para un futuro mejor.*

Por otro lado, la Corporación Regional del Atlántico y el Programa de Atención y Prevención al Riesgo, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), hizo una caracterización y el resultado es que somos una institución de alto riesgo psicosocial. A esto se suma una de las problemáticas de muchos estudiantes que provienen de familias disfuncionales: constantes peleas entre niños y niñas, tanto en el interior del aula como dentro y fuera de la institución; amenazas constantes; decomiso diario de armas blancas, entre otros.

¹ Especialista en Proyectos de Desarrollo Social. Abogada y Licenciada en Ciencias sociales, Económicas y Políticas. Coordinadora Académica del [Institución Educativa San Sebastián](#).

Pensé, entonces: *¿Cómo abordar el problema convivencial, afectivo y académico de la Institución Educativa San Sebastián? ¿Cómo involucrar a los docentes y padres de familia?*; pero sobre todo: *¿cómo hacer para que el estudiante, se disponga para el proceso enseñanza-aprendizaje?* Así, con tantas inquietudes, nace el proyecto “Sanar corazones”.

Para ello, se establece el debido proceso en todas las actuaciones administrativas. Entendí que antes de disciplinar, juzgar, suspender o expulsar a un estudiante debía escucharlo, darle el derecho a la defensa, a controvertir, a solicitar pruebas de lo afirmado, entre otros derechos.

Sin embargo, la pregunta fundamental sigue siendo: *¿Cómo aplicar, de una manera sana y constructiva, una mejor convivencia?, no solo de manera legal o punitiva, en el contexto educativo.* Comencé por mí, porque el primer corazón que debía sanar era el mío. Perdonarme y disponerme al 100% para abordar el tema en mención. Me hice higiene mental, espiritual, afectiva, física y para ello estudié, diseñé un programa alimenticio, fui a un centro de masajes, etcétera; ya fortalecida, seguí con mis compañeros docentes. *¿Han escuchado que “cada uno carga su propia cruz”?* Los docentes no somos ajenos a dichas carencias.

El rol de los docentes ha cambiado; se nos invita a transformar la práctica de aula, a ser facilitadores de procesos, tutores y acompañar a nuestros estudiantes, así como detectar los casos que los estén afectando y remitirlos a las autoridades competentes o especializadas: Hospitales, ICBF, Policía de Infancia y Adolescencia, según lo amerite el caso; es decir, activar la Ruta de Atención Integral.

Se brindó atención al estudiante, partiendo de su contexto familiar y social; ahora se les escucha, se les puede comprender y entender desde su vivencia personal, su edad y el riesgo en el que viven, es decir, disponerlos para el desarrollo de competencias y habilidades que redunden en mejorar la convivencia, el ambiente escolar, los resultados en el Índice Sintético de la Calidad de Educación (ISCE) y que cada estudiante sea un agente de cambio en su familia y, en general, en la comunidad donde se halla inmerso. Además, es una persona menos en las manos de la delincuencia, en el consumo de sustancias psicoactivas, en el pandillerismo, en las tribus suburbanas; es una persona conocedora de sus deberes, derechos y compromisos frente a sí mismo y a la sociedad.

Cabe destacar que la institución educativa no cuenta con un departamento de orientación psicológica, así que una de las prácticas que hicimos fue hablarles en positivo, no juzgarlos ni lanzar juicios que no se pudieran probar, conocer algo de sus sentimientos, ya que antes sancionábamos sin escucharlos, sin conocer el origen, las causas y las consecuencias de sus actos. Ha sido muy importante reflexionar y conocer:

1. La parte humana en su dignidad como estudiantes, docentes y padres de familia “sanando corazones”.
2. Los fundamentos jurídicos que soportan la convivencia escolar y la Cátedra de la Paz, cuyos objetivos fundamentales son cultura para la paz, educación para la paz, desarrollo sostenible, a través de un espacio en el horario de clases, como asignatura.

3. El debido proceso, pues los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a que se les apliquen las garantías del debido proceso en todas las actuaciones administrativas y judiciales en que se encuentren involucrados. Debe estar precedido de la realización de un procedimiento donde se permita, al implicado, el ejercicio de los derechos de defensa y contradicción. Este punto lo trabajamos en jornadas pedagógicas de capacitación y no solo a los docentes de San Sebastián, sino con todos los docentes del municipio de Malambo.
4. La activación de la Ruta de Atención Integral (RAI), para el estudio de situaciones de convivencia social y/o académicas, así como unos protocolos con el fin de generar estrategias y llegar a la toma de decisiones, guardando el debido proceso. En este conducto regular debe haber diálogo, concertación y compromiso. El proceso debe quedar consignado por escrito y firmado por el o la estudiante, el educador conocedor del caso, por el coordinador de convivencia o disciplina, el rector(a) y por el padre de familia y/o acudiente. En caso de que alguno se niegue a firmar, la notificación se hará ante tres testigos aceptándose como firmada y válida.

Se definieron los procesos y los protocolos que deberán seguir las entidades e instituciones que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, articulando una oferta de servicio ágil, integral y complementario en la institución educativa.

¿Mi mayor motivación para desarrollar la experiencia? El estudiante como ser humano que siente; que se halla confundido, dolido; que se ve inmerso en un desplazamiento forzado; que es sacado de su ambiente natural a un ambiente diferente, sin una intervención psicosocial que le permita entender y adaptarse a las nuevas situaciones. Porque en la medida que su corazón esté tranquilo, él va a encontrarle un sentido a su vida presente y proyectarse al futuro. El estudiante que viene maltratado, vulnerado, que viene de hogares disfuncionales, entre otros aspectos, debe ser sanado.

El docente, a quien hay que acompañar frente a la Ley 1620 del 2013, ha pasado de ser el dueño del conocimiento a ser un orientador y facilitador de procesos, un mediador. Su desempeño en el área convivencial es formativo, preventivo; es transformadora su práctica pedagógica, tomando como eje transversal su área del conocimiento, los valores, los principios, los acuerdos, el buen trato, la escucha, la identificación y la remisión del caso, según las diferentes instancias. Además, sensibilizarlo, socializando los diferentes temas que trata la Ley 1620 del 2013, el Decreto Reglamentario, la Ley 1098 del 2006 y el debido proceso; así como el derecho a la intimidad, a la protección de datos, a la confidencialidad, a los mecanismos alternativos de solución de conflictos, a la responsabilidad penal adolescente que trata la Ley 1098 del 2006, al maltrato contra la mujer, el maltrato intrafamiliar. Entre otros temas conexos a la convivencia escolar, soportados en una normatividad nacional, internacional y a fallos de sentencias de la Corte Constitucional sobre el caso en mención; pero sobre todo, trabajar con ellos el tema de salud física y mental a nivel personal.

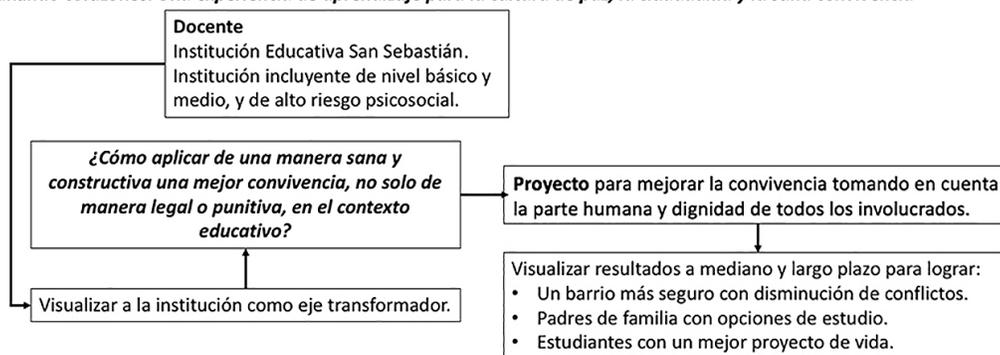
Los padres de familia son el núcleo de la sociedad y deben recordar sus responsabilidades y obligaciones. La comunidad aledaña ha minimizado la violencia, puesto que se han desmovilizado parte de las pandillas del sector y se han gestionado programas que benefician a la población víctima, desplazada y vulnerable.

En fin, puedo decirles que después de tres años los resultados han permitido un barrio más seguro, unos padres con opciones de estudio; se ha minimizado los conflictos en el barrio y en la institución. Se han realizado mesas de trabajo con el acompañamiento del presidente de la Junta Comunal del Barrio y de otras autoridades (personero, consejo municipal), pero sobre todo con estudiantes capaces de expresar sus sentimientos y emociones, así como con un mejor proyecto de vida.

Los aprendizajes que me deja esta experiencia son

1. Entender, desde mi experiencia, que atender a la comunidad educativa, especialmente al estudiante. Es la razón de ser de nuestro quehacer laboral; tener en cuenta su contexto es importante para el aprendizaje. La convivencia escolar se construye desde el hogar, se transmite a la institución y ésta, a su vez, se convierte en eje transformador del entorno.
2. Tomar conciencia del gran potencial que tiene la reflexión de mi propia vida.
3. Comprender que la escucha de las necesidades, los intereses, los deseos, las dificultades y las fortalezas de los estudiantes, de los docentes y padres de familia, es lo que permite dirigir las estrategias pedagógicas, armonizar emociones y obtener los resultados propuestos en este proyecto. Es decir, sanar corazones para la cultura de paz, la ciudadanía y sana convivencia.

Sanando corazones. Una experiencia de aprendizaje para la cultura de paz, la ciudadanía y la sana convivencia



Comprender que la escucha de las necesidades, los intereses, los deseos y las fortalezas de los estudiantes, de los docentes, padres de familia, es lo que permite establecer estrategias pedagógicas más efectivas, armonizar emociones y obtener los resultados coordinados con los diferentes actores educativos.

Ruptura de preconcepciones



¿Cómo hacer parte de las decisiones a los estudiantes si no los dejamos opinar?

CARLA LAGOS¹

Mi nombre es Carla Lagos, soy docente de educación básica con especialidad en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Actualmente, trabajo en un colegio de dependencia municipal de la ciudad de Lautaro, en el sur de Chile. Enseño a estudiantes de 3.º a 7.º básico y soy la profesora jefe del 6.º B. En mis años de experiencia laboral solamente he trabajado en mi institución educativa, esto me ha permitido manejar y conocer las políticas de la comunidad escolar.

La experiencia que relataré se enmarca en el eje de Convivencia Escolar, basándome en la realidad presente en el colegio. El departamento cuenta con una coordinadora, quien, en compañía del equipo psicosocial (trabajadoras sociales, psicóloga y psicopedagoga), realizan acciones de prevención y fortalecimiento del clima escolar a través del fomento de una cultura de inclusión y cuidado, resaltando como sellos institucionales: el respeto, la responsabilidad y la solidaridad. Una de las metas del colegio es destacar a los estudiantes por sus avances y progresos, no solo en el ámbito académico, sino también en el desarrollo de actitudes cívicas. Estos estímulos o reconocimientos se realizan de forma mensual y su objetivo es incentivar a los niños y niñas en la construcción de un ambiente sano y nutritivo. El propósito de esta acción es que los estudiantes reconozcan entre sus pares los sellos institucionales y puedan vivenciarlos.

Es en este punto donde se sitúa mi relato. Me encontraba, como cada mes, escogiendo a mi estudiante destacado, en ese entonces para el valor del respeto. Se nos había insistido, desde el departamento de Convivencia Escolar, que no repitiéramos a los niños del semestre y año anterior, debíamos darles la oportunidad a otros estudiantes. Por lo que estaba muy confundida: no sabía quién de mis 28 niños podía ser merecedor de dicha distinción.

Para hacer mi elección más transparente, consulté a colegas que dan clases en mi curso. Pregunté y me señalaron varios nombres, relacionados con cualidades de los niños y niñas, tales como: “es muy cariñoso, atento”, “tiene buenas notas...”; o también consejos, como: “¿a quién no has premiado?”, “fíjate en ese que tiene hartas anotaciones positivas” o “podrías darle el premio a aquel que tiene el segundo lugar”. Inclusive algunas de sus observaciones no tenían relación con las características de los estudiantes; ejemplo de aquello: “su mamá es una apoderada muy comprometida”. Al escuchar los argumentos de mis colegas, me sentí desesperada, principalmente, porque los estudiantes esperaban saber quién de sus compañeros era reconocido; y confundida, porque esperaba que esta fuera la ocasión precisa para reconocer a aquel estudiante que muchas veces paso por alto y que es un ejemplo para sus compañeros.

Además, cuando se reconoce a los estudiantes, se realiza una ceremonia en donde participa toda la comunidad escolar; se invita a los padres y apoderados; se coloca su fotografía en un

¹ Profesora de educación básica y Magíster en Educación por la [Universidad Católica de Temuco](#).

cuadro de honor, a la entrada de la escuela, y se invita a los niños a un coctel especial. Es decir, mi elección es dar a uno de mis estudiantes un momento especial para él y su familia.

Desesperada por no saber quién sería el destacado o destacada del mes, decidí buscar una solución a través de acciones, como: revisar el libro de clases, preguntar al equipo psicosocial, elegir al azar o realizar una votación en donde participaran los estudiantes de mi curso. Al ver mis opciones, la que más me convenció fue preguntarle a los niños, considerando que a veces dejamos de lado sus opiniones o no les damos espacios suficientes para que se manifiesten, y validando que el objetivo de este reconocimiento es que los estudiantes vean en sus pares los valores y actitudes cívicas presentes en nuestro Proyecto Educativo Institucional. Al fin, me quedé con esa opción y planifiqué que, en el horario de Orientación, debía sí o sí tener el nombre del estudiante destacado.

Llegué a la sala, saludé a los niños y les anuncié que el objetivo de la clase sería escoger al compañero que ellos consideraban respetuoso/a. En una primera instancia sus caras fueron de sorpresa, incluso algunos de ellos preguntaron: “¿cómo se escoge?”, “tía, lo hacemos con papelitos o en la pizarra”, o “tía, ¿qué es ser respetuoso?”. Su entusiasmo era evidente, ellos querían opinar y participar. Para poder aclarar las dudas y construir una visión en común, realizamos una lluvia de ideas, para saber qué entendían por el valor del respeto. Pensé que sería simple y que ellos entendían lo mismo que yo sobre lo que se les estaba consultando; pero no, sus concepciones eran distintas a las mías. Ellos valoraban otras actitudes que, acorde a su edad, eran pertinentes, como: “sabe escuchar”, “no es molesto”, “respeto las ideas o comentarios”, “es buen amigo”, o “no es peleador o picota”.

Ellos llegaron a un acuerdo: establecieron indicadores para ser considerado respetuoso o respetuosa. Los cuales anotamos en la pizarra.

¿Qué significa ser respetuoso o respetuosa?

1. Es amable y solidario con los demás.
2. Sabe escuchar y respeta las ideas de los compañeros y profesores.
3. Nunca pelear y soluciona sus problemas hablando.
4. Se preocupa por los demás compañeros y profesores.

A partir de estas características, realizamos una votación secreta en donde cada uno escribía en un papel el nombre del compañero que cumplía con los atributos que ellos mismos elaboraron. Al contar los votos, me sorprendió el resultado de la actividad, ya que escogieron a uno de sus compañeros al cual yo, en una primera instancia, no habría escogido. Los niños y niñas aplaudieron a su compañero, lo felicitaron por medio de abrazos y saludos especiales; mi estudiante estaba muy emocionado y contento. Para mí también fue enriquecedor porque noté que mis niños se involucraron en la actividad, me sorprendieron con su capacidad de ver más allá de lo que yo podía ver, dándose cuenta de detalles que para mí pasaban por alto.

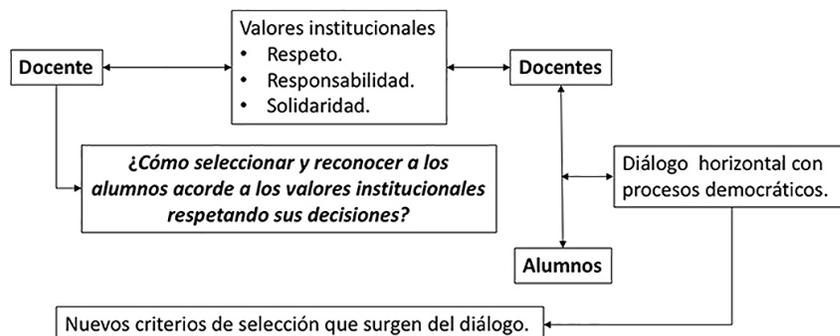
Pensé que esta simple actividad tenía mucho más significado para mis estudiantes, porque permitió que ellos, a través de diversas situaciones de su vida cotidiana, reconocieran actitu-

des de respeto. Además, el compañero escogido por sus pares pudo reconocerse como una persona respetuosa y seguir promoviendo este valor. Para mí, como docente, también tuvo otro significado, pues si yo quiero que mis estudiantes practiquen los valores de nuestro Proyecto Educativo Institucional, debo dar los espacios formativos para ello, dándoles la oportunidad de participar, opinar y aclarar dudas.

Luego de esta reflexión, comenté los resultados a mis colegas en un consejo de profesores. Ellos se mostraron interesados en la forma de escoger al estudiante y la coordinadora del departamento de Convivencia Escolar, planteó que podemos elaborar en conjunto con los estudiantes criterios asociados a los valores institucionales. Para ello, se estableció que se realizarán sesiones de trabajo en el horario de Orientación, coordinados previamente con el equipo psicosocial.

En cuanto a mi rol como profesora, me queda como aprendizaje que cuando educamos a los niños, niñas y adolescentes para que participen y expresen su opinión, contribuimos a la formación de una sociedad más crítica y tolerante, que busca soluciones a conflictos a través del diálogo y el respeto. La participación de los estudiantes solo se dará si les damos la oportunidad y los espacios para manifestarse y la confianza necesaria para que se sientan comprometidos con su formación y con los ideales de su colegio.

¿Cómo hacer parte de las decisiones a los estudiantes si no los dejamos opinar?



Los criterios con los cuáles se reconoce a un determinado alumno, en relación a los valores institucionales, pueden ser enriquecidos por los mismos estudiantes mediante una reflexión y diálogo más horizontal guiado por el docente. Este modo de proceder abre la posibilidad de establecer una cultura más participativa y democrática.



El año en que me convertí en una maestra implacable

LOURDES HERNÁNDEZ RAMÍREZ¹ · MARÍA CECILIA FIERRO EVANS²

Mi experiencia docente con alumnos de tercer grado de secundaria, en el ciclo escolar 2016-2017, fue especial. Se trató de una escuela ubicada en una comunidad de la ciudad de León, Guanajuato. Las familias son de clase media baja. La gran mayoría son obreros; otros, comerciantes de comida y abarrotes. Esta localidad es una de las más vulnerables de la ciudad, el índice de violencia es alto y el de prostitución va en aumento entre adolescentes; hay zonas en extrema pobreza. La mayoría de la comunidad cuenta con servicios públicos.

El director me asignó al grupo que toda la escuela consideraba más indisciplinado y también el de mayor rezago académico, quizá pensó que podría trabajar con este grupo de 34 alumnos, 19 mujeres y 15 hombres. La evaluación diagnóstica de español y matemáticas mostró que el desempeño del grupo, en general, estaba por debajo de la media. A pesar del ambiente que se vive en la comunidad, los padres y las madres, ambos trabajadores, estaban comprometidos con el acompañamiento académico a sus hijos.

Recuerdo que el primer día de clases no logré captar la atención de los alumnos: se mostraban dispersos, de pensamiento y de comportamiento. Me sentí muy desesperada. En la primera semana de clases el trabajo académico fue muy lento, solo diez alumnos atendían mis clases y realizaban las actividades de acuerdo a sus posibilidades. Identifiqué a once alumnos que por sus características, su conducta e intereses requieren de apoyo para comunicarse en forma adecuada, ya que algunos de ellos usan palabras altisonantes para expresar sus ideas o sentimientos. Eran muy agresivos, tanto hombres como mujeres. Además, tuve dos alumnos con barreras para el aprendizaje: uno con disminución auditiva severa y el otro con discapacidad intelectual leve.

Sin duda este inicio no era lo que yo imaginaba. No lográbamos avanzar porque la mayor parte del tiempo lo dedicaba a callarlos, sentarlos y controlar la disciplina; no escuchaban mi voz, lo que me desesperaba y me ponía de malas. Al terminar la jornada escolar sentía que mi cabeza iba a explotar. Además, me sentía muy molesta con el director por el grupo que me había asignado; no era lo que yo me había imaginado para ese año.

Al no poder trabajar con ellos de forma disciplinada, comencé a subir el tono voz para ser escuchada. Empecé a gritar frases como: *¡se callan por favor!*, *¡ya basta jóvenes!*, *¿qué necesitas y por qué estás fuera de tu lugar?*, *si no terminan las actividades nos quedamos sin receso o sin*

¹ Licenciada en Educación Media en el Área de Matemáticas y Maestra en Análisis y Desarrollo de la Educación por la [Universidad Iberoamericana León](#). Docente de Telesecundaria.

² Licenciada en Pedagogía y Doctora en Ciencias por el DIE CINVESTAV-IPN. Investigadora en Educación del Departamento de Investigación y Posgrado de la [Universidad Iberoamericana León](#).

educación física. La reacción de los alumnos fue de molestia por quedarse sin receso y sin educación física por quince días. Yo me sentía frustrada por trabajar con el grupo a base de gritos y de sanciones por actos de indisciplina; sabía que esto no era formativo. ¿Qué me estaba sucediendo?

Entré, así, en conflicto con mis emociones y con mis principios, porque siempre había sido una maestra tranquila y flexible, respetuosa de mis alumnos. Con este grupo, sin pensarlo, rompí esquemas y me volví una persona dura y determinante. Se trataba de mantenerme en lo dicho, aunque me doliera. Yo siempre he estado en contra de sacar a la gente de la clase, pero con ellos no me toqué el corazón para hacerlo, para reprobarlos en una materia e incluso en el ciclo escolar completo.

Los dos primeros meses, el director sacó del salón a algunas niñas porque habían ofendido a alumnas de otro grupo; ellas no lograban contener sus emociones y la solución que veían era la agresión física o verbal. En la primera semana, una de ellas se peleó en la calle con otra compañera y solo el director pudo separarlas. Él mismo fue quien puso la sanción y la corrección, involucrando a las mamás de las alumnas. En quince días se suscitaron tres eventos de esta índole; en varios de estos episodios reté de manera directa al director con frases como: *¡dígame cómo controlar al grupo!*, *¡deme las estrategias para que el grupo cumpla con sus expectativas!*

Los alumnos vieron mi cambio de actitud. Cuando notaron que sí cumplía las sanciones establecidas, comenzaron a poner atención, a quedarse en sus lugares, a trabajar enfocados en las actividades. Sin proponérmelo me convertí en una maestra implacable. Yo me preguntaba entonces: ¿por qué tenía que hacer el trabajo de los maestros de segundo y de primero?, ¿hasta dónde llegaba mi responsabilidad? Era muy grande mi enojo. Me preguntaba si realmente cumplía con el perfil docente para trabajar con ese grupo. Saqué el monstruo que llevo dentro.

En la parte académica identifiqué un rezago en temas de relevancia que debían haber vistos en primero y en segundo de secundaria. Sondeando con algunos alumnos me enteré de que habían tenido cuatro maestros durante el primer grado de secundaria; en segundo, tuvieron un solo maestro, pero su práctica docente estaba lejos de cubrir las necesidades de los alumnos a su cargo. En este contexto era urgente definir un plan de intervención.

Sinceramente, no supe por dónde empezar, tuve que pedir sugerencias y recomendaciones a una maestra psicóloga educativa, gran amiga mía, fuera del contexto laboral. No le consulté a mi director porque me di cuenta de que tampoco él sabía qué hacer con el grupo. Mi plan de intervención contempló algo que nunca había hecho: asignar un porcentaje de la calificación a la disciplina. La nota bimestral de los alumnos se integraría de la siguiente manera: 40% examen escrito, 30% actividades de clase y 30% de disciplina. Tres puntos de la calificación dependían de su comportamiento y me arriesgué mucho porque además la disciplina se evaluaba de forma grupal.

Bajo la presión del avance del ciclo escolar, empecé a trabajar de una manera más ordenada: primero pedí que cada una de las actividades se realizaran de manera autónoma, para que cada alumno se enfocara y se responsabilizara de su trabajo; luego registré cada una de las

actividades realizadas en clase y el material para trabajar en cada materia, porque algunos alumnos se presentaban sin libros y sin otros materiales que se requerían en clases y, por supuesto, el orden y la disciplina en sus trabajos, así como en el salón.

Por cada inasistencia, por incumplimiento de trabajo y por cada acto de indisciplina se presentaban con su mamá para poder entrar a mi clase. Los casos fueron registrados en una bitácora para su historial. Esta situación generó conflicto con algunas mamás, porque su maestro del año anterior nunca reportó indisciplina. Algunas de ellas no daban crédito de que sus hijos no cumplieran con el trabajo escolar y se resistieron a colaborar. Respeté la decisión; sin embargo, poco a poco estos alumnos fueron aceptando la forma de trabajar y vieron sus esfuerzos reconocidos en sus trabajos y su participación en cada una de las actividades. Otras mamás optaron por hablar seriamente sobre el comportamiento y el trabajo escolar con sus hijos, pues no tenían tiempo todos los días para ir a la escuela a justificar faltas por inasistencia, ni a firmar los reportes por incumplimiento de trabajo y faltas de indisciplina.

El involucrar a las mamás fue un factor muy importante en el proceso de transformación de mis alumnos; ellas participaron en actividades escolares, supervisaron que su material de trabajo y las tareas estuvieran completos, así como su comportamiento en el salón de clases y el respeto por las diferencias individuales de sus compañeros. Conforme íbamos avanzando en el ciclo, los alumnos mostraban más control en sus emociones. A partir del segundo bimestre regresé al sistema de evaluación normal, en el cual la disciplina no tenía una calificación. Ya no era necesario una medida extrema como ésa.

Desde este contexto, los viernes al iniciar el día, ponía videos motivacionales de deportistas, cortometrajes de mejora de la autoestima y desarrollo personal, con la intención de concientizar su comportamiento e impulsar su potencial para mejorar su desempeño académico. Al terminar los videos, en plenaria, comentábamos cómo se sentían al verlos, si el mensaje les aportaba algo significativo para desarrollar su potencial y, a partir de estos, cómo definían disciplina y actitud ante el trabajo.

Observé que les gustaba ver estos videos, reflexionábamos sobre los mensajes que nos aportaban, los vi motivados e impulsados a realizar mejor sus actividades; poco a poco se involucraban en las clases, su participación ya estaba centrada en los temas que estábamos viendo y, cuando pasaban al pizarrón, tenían la disposición de escuchar sus errores y corregir sus procedimientos.

En las clases de Historia y Formación Ética ponía fragmentos de películas para analizar, reflexionar y profundizar algunos temas.

Teniendo presente la metodología de trabajo, las exposiciones de mis clases fueron más analíticas y las indicaciones para realizar las actividades fueron muy precisas para que ellos pudieran resolverlas sin problema. Durante las clases se dirigían a mí para resolver sus dudas, o lo hacían entre ellos; esta situación me ayudó a mantenerlos enfocados en las tareas de clase en voz baja y, como dicen, “el trabajo disciplina”. Me gusta esta frase, porque es cierta.

Los avances los retroalimenté personalmente, fui escribiendo en sus cuadernos y en sus libros comentarios como: *considero que puedes mejorar tu trabajo, si mejoras la letra, si revisas la ortografía, puedes profundizar tus respuestas, cuida los procedimientos para disminuir el margen de error*, así como felicitarlos por el avance que estaban teniendo, de una manera individual y grupal. Ya en el segundo mes del ciclo escolar, la mayoría de los alumnos estaban aprendiendo a trabajar.

Poco a poco el grupo se fue integrando a una cultura de trabajo constante; los alumnos que veía más dispersos por lo menos ya empezaban a arrastrar el lápiz y permanecían más tiempo sentados en su lugar. De esta manera trabajé todo el primer parcial, obteniendo buenos resultados. En un mes el grupo ya estaba trabajando en un ambiente dinámico que favoreció su desempeño y sus relaciones interpersonales. Además, lograron respetar sus diferencias individuales, así como a los alumnos con necesidad diferentes.

Otro factor que me ayudó mucho fueron los concursos de arte. Fue impresionante. Yo me encontraba tranquila y muy contenta, porque nos fue excelente. Ganamos tercer lugar en dibujo técnico, segundo lugar en teatro, primer lugar en canto coral, segundo lugar en canto individual, tercer lugar en pintura...

Mis alumnos estaban contentos porque lograron ver la transformación de actitud que hubo en ellos durante el ciclo escolar; se preparaban para su examen de la preparatoria. La mitad de ellos aplicó examen para el bachillerato. Todos, a excepción de una alumna, aprobaron el examen. Aunque no todos siguieron estudiando, estoy segura de que mi proyecto de intervención abonó un poco, o mucho, en su proyecto de vida.

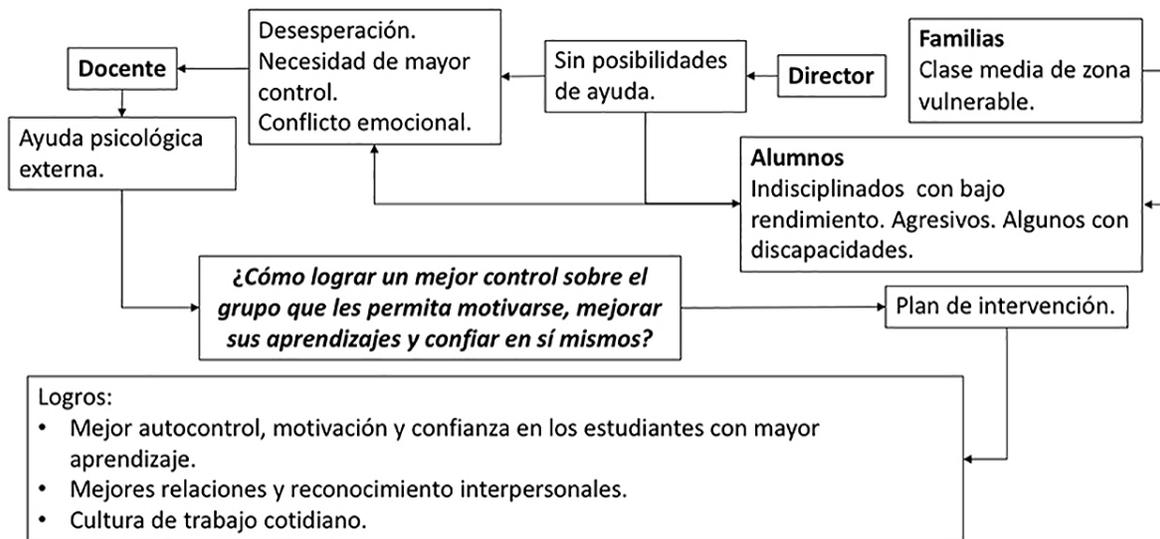
Fue una experiencia dolorosa y frustrante al inicio porque no tenía las herramientas para trabajar con este grupo. El proyecto de intervención psicopedagógico que propuse, a pesar de que contemplaba varias estrategias que nunca he considerado como adecuadas, me dio los resultados esperados de manera progresiva. Sin duda rompí esquemas personales y profesionales; casi todo el ciclo escolar estuve en crisis emocional, sin embargo, mi fortaleza y voluntad de sacar adelante mi trabajo me empujaron a convertirme en la maestra que mis alumnos necesitaban.

¿Qué maestra necesitaban? En primer lugar, alguien que les pusiera límites. Quizá los recursos que utilicé no son los más apropiados, pero sin duda logré comunicarles el mensaje de que su aprendizaje era importante y su responsabilidad indispensable. Entendieron que el grupo ya tenía una dirección, una línea de trabajo y esa dirección era para su beneficio. Ellos mismos reconocieron que en ciclos pasados no había disciplina en el grupo y que nadie se interesó por su aprendizaje. Los convencí y fueron mejorando sus notas, se enfocaron en su trabajo académico. No sabría ahora si lo que los hizo reaccionar fue verme como una maestra exigente o, bien, se dieron cuenta de mi interés por cada uno de ellos, por su progreso, por valorar sus logros.

Considero que me fue muy bien con este grupo porque abrí mi corazón y mi mente para poder atender sus necesidades. Fue una práctica de deliberación constante, porque el protagonista fue el grupo: los alumnos lograron comprender cuál era el problema y las áreas de oportunidad que tenían que trabajar, de forma colaborativa e individual.

Aprendí a valorar mi trabajo como profesional de la educación. Comprendí que, en el contexto en que laboro, muchas veces los problemas se resuelven sin el apoyo de directivos o de los compañeros, pero un problema docente nunca se resuelve en solitario. Junto con los estudiantes se pueden construir las respuestas adecuadas a las situaciones que se viven en el aula. Mi parte consistió en decirles con palabras y acciones: *Ustedes son importantes para mí. Aquí estoy todos los días. Estoy comprometida con ustedes y su aprendizaje.* La parte de ellos fue tomar el reto de confiar en mí, de creer y de animarse a conocerse y a confiar en ellos mismos, porque para salir adelante hay que buscar la luz que alumbre el camino.

El año en que me convertí en una maestra implacable



Los cambios de conducta en los estudiantes son un proceso de mediano y largo plazo donde el docente requiere de la ayuda de otros actores, a veces externos, que le permitan poder mirar más allá de sus preconcepciones y atreverse a llevar a cabo acciones graduales de cambio que hagan posible un nuevo punto de equilibrio entre aprendizajes y conductas constructivas.

Historias presentes



Un tiempo habitado

FRANCISCO JAVIER VILLAR OLAETA¹

Tuve una infancia rodeada de personas. Fui interno durante la mayor parte de ella. Cuando vives en un internado, la convivencia con tus compañeros se hace permanente. Nosotros éramos puros hombres. Incluso el momento de dormir era acompañado, las camas estaban en hileras y solo contaba con un pequeño velador como algo personal. Todo lo demás había que compartirlo. Y a eso uno se acostumbra. Quizá sea por un gregarismo instintivo que hace que estemos finalmente apatotados². Convivía con mis amigos y algunos no tan amigos permanentemente. La presencia de los adultos, de los profesores y de los cuidadores se daba también durante el día y la noche. Con ellos la relación era ambivalente, ya que en ellos veíamos no solo a los protectores, sino a quienes nos mandaban y obligaban: ponían las normas para todo.

Recuerdo un episodio un tanto complejo en el que acusamos a un cuidador, un hombre joven y alegre, de propasarse con una auxiliar; esto generó toda una investigación (algo loable) por parte de las autoridades del colegio. Fue emocionante cuando nos llevaron a declarar con un fiscal y la expectación que generó en el resto de los niños. Fue una de las primeras veces (pocas en mi vida, por cierto) en que pude experimentar ser célebre ante los demás, aunque fuera por unos días. Como niños, mezclábamos realidad con fantasía y no sabíamos dónde comenzaba una y terminaba la otra. La investigación no pudo comprobar que el cuidador se hubiese propasado con la auxiliar y para mí fue importante el gesto de perdón que dicho cuidador tuvo conmigo (pasado un tiempo), porque en realidad no había ocurrido nada. Saberlo desde un principio o, mejor dicho, no saber realmente si había hecho algo, no impidió que igual declarásemos como si este adulto fuera un villano. Reitero, la relación que teníamos con ellos era ambivalente. Tenían hacia nosotros ciertas conductas, las menos, en el que se les escapaba algún coscorrón o palmetada, pero que a nosotros como niños nos resultaban atemorizantes, por venir de un adulto, profesor o cuidador.

La violencia no era patrimonio solo de ellos. Un episodio entre las sombras del tiempo emerge, de cuando tenía 8 o 9 años: por ser uno de los mejores alumnos y considerado como ejemplo a seguir, me dejaron un par de horas como responsable de la clase, ya que el profesor tuvo que ausentarse. Fue como dice el dicho: “no hay peor tirano que un esclavo con látigo”. Recuerdo mis gritos y amenazas a todos mis compañeros que estaban sin moverse en sus mesas, atemorizados; me imagino que absolutamente consternados por ese tirano que no reconocían como el compañero de siempre. Incluso, creo, haberle pegado a uno de ellos con cierta saña para mantener una supuesta disciplina. Todavía me pregunto: ¿qué pudo haber pasado?, ¿sería una réplica inconsciente de lo que los adultos hacían con nosotros? En todo caso, no era ni con mucho esa violencia y tiranía que desaté con mis compañeros. Ahora, al relatarlo por primera vez, después de tantos años, leo más bien una especie de catarsis de mis propios procesos de socialización forzada y permanente que, con habilidad social, resolvía

¹ Miembro del equipo Convive. Profesor asociado de la [Universidad Católica de Temuco](#).

² En Chile: Agrupados.

con inteligencia y obediencia a las normas de los adultos. Con ello, por qué no, también mi frustración ante la evidente ausencia de mi familia, a la cual, durante varios años, solo veía esporádicamente en fines de semana y vacaciones. Nunca lo suficiente que necesita un niño. La violencia aparece como un oscuro mecanismo de defensa cuando no has desarrollado otros mecanismos pacíficos, lo cual se logrará al cabo de los años, mediante la experiencia y la educación de los adultos.

Entonces, ¿la violencia estaba presente en la vida cotidiana del internado? Sí. Afortunadamente, como digo, muy poca en los adultos y algo más entre los pares. No es que fuera como un escenario carcelario de película, de esos en que tienes que andar mirando detrás de ti permanentemente cuando sales al recreo, en medio de miradas hostiles y patibularias, pero sí una violencia generadora de identidad y pertenencia, de gestación de autoridad frente a tus pares; por ejemplo, cuando me pidieron que acompañara a un grupo de recién llegados. Uno de ellos, quizás fruto también de la ansiedad del momento, se puso algo hostil a mis requerimientos; se resolvió finalmente con un pequeño intercambio de combos en los cuales él se llevó la peor parte, nada serio (menos mal). Pero era eso, un recién llegado no podía cuestionar la autoridad de un “veterano”. Y ahí quedó todo.

Otro tipo de violencia era la de los apodos. No hay nada peor que un grupo de compañeros que te ponen apodos o directamente te insultan por algún rasgo físico peculiar, pero lo asumíamos con normalidad. Es decir, lo naturalizamos en nuestro vivir cotidiano, donde era considerado normal y tolerado un cierto nivel de abuso de los compañeros de más edad por sobre los más pequeños, en un contexto en general respetuoso y protector de las personas que convivíamos en el colegio (logro de nuestros profesores y cuidadores, sin duda).

Con los años he aprendido a valorar el gran aporte que ha sido para mi vida esa poblada infancia. Identifico un tiempo especialmente significativo, como dije, protector y estimulador. Esto tiene que ver con una decisión de las autoridades del internado, innovadora en ese tiempo, de articular para algunas personas, entre las que estuve yo, el internado con la formación escolar en colegios de la zona, en una clara estrategia de inclusión y movilidad social. Es así que pude finalizar mi educación básica en un colegio público, donde establecí relaciones con niños y niñas que tenía un contexto familiar diferente, por el solo hecho de vivir en sus casas con su familia, ya que era un colegio mixto. Esta colaboración entre instituciones, con el objetivo de integrarnos, dio sus frutos, ya que fue una experiencia muy nutritiva tanto en términos curriculares como afectivos. A ello se añadió una nueva forma de estar en el internado, donde pude hacer una especial convivencia con mis otros compañeros que compartían esta nueva experiencia colegial.

Nos facilitaron un aula de estudio en el Internado solo para nosotros, de la cual hicimos una especie de “casa del árbol” o de “club de los siete”, facilitado con un estatus especial respecto al resto de los internos; o mejor dicho, con algunas libertades de horario para el estudio. Esta aula fue para nosotros una nueva experiencia de convivencia y relaciones de amistad y respeto por su cercanía, profundidad y carácter festivo. En ese tiempo disfruté compartiendo historias, cigarros y música. Recuerdo que nos aprendimos de cabo a rabo la ópera rock *Jesucristo*

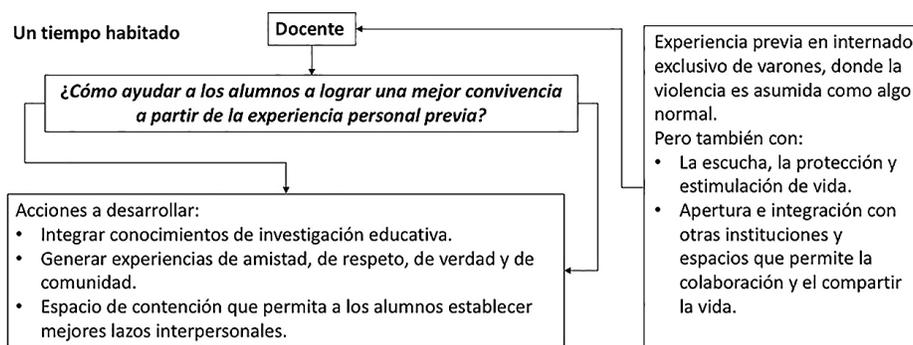
Superstar, con Camilo Sexto y Ángela Carrasco; junto con Queen, *Supertramp*; la película *The Wall*, de Pink Floyd. También hicimos algún carrete³ nocturno medio clandestino.

Las relaciones estuvieron marcadas por la confianza, la honestidad entre nosotros, el apoyo y el compartir nuestra historia, nuestros problemas y nuestros sueños. Además de ayudarnos a estudiar juntos, de forma interdisciplinaria y colaborativa, compartíamos conocimientos de carreras técnicas, de básica y de bachillerato. Nos apoyábamos unos a otros. ¿Fue en realidad un germen de aprendizaje colaborativo? Pienso que sí.

No puedo imaginar mi infancia y pubertad sin este grupo y esta convivencia que cualificaron mi tiempo escolar, me hizo ver la importancia de estas instancias o espacios para un real aprendizaje escolar y ayudó a prepararme para lo que vendría en poco tiempo después: mi marcha del internado asumiendo ya mi camino de forma autónoma, en plena adolescencia, hacia una carrera técnica y un recorrido vital propio con sus nuevos desafíos y posibilidades, donde todo ese recorrido humanamente “hacinado” orientó mis nuevas relaciones grupales y afectivas de forma constructiva, pacífica y esperanzada.

Años más tarde, ya como académico, junto al grupo Convive de la UC Temuco, tuve la oportunidad de investigar sobre las representaciones en forma de narrativas que niños de cuarto a octavo básico tenían respecto a la transparencia, la ciudadanía y la convivencia escolar. Resaltamos, como fruto de dicha investigación, que los niños y jóvenes valoran profundamente una convivencia pacífica, amistosa, de respeto y reconocimiento mutuo. Vinculada a la honestidad, la verdad y la autenticidad, algo dado precisamente por la vinculación de la transparencia a la convivencia y la ciudadanía.

Recordando mi experiencia escolar, me doy cuenta de que eran los mismos anhelos que tuve, aún en contextos de dificultades convivenciales, intensificados por una interacción permanente. Si se logra hacer experiencia de amistad, de respeto, de verdad y de comunidad, se pueden afrontar estas dificultades (de violencia y el abuso, como las más graves) de forma creativa y transformadora, y salir fortalecidos para la vida.



Un internado para niños presenta situaciones en que, debido a la permanente cercanía y la obligación de convivir, el uso de la violencia puede tender a generalizarse y hacerse parte de la vida cotidiana. Ante este problema, algunas acciones ayudan a disminuir esta situación, como el diálogo que permita potenciar la apertura a otros modos de ser y de pensar.

³ En Chile: Salir de fiesta.



Maestro Quinquela o *el Arte de la transmisión*

MARÍA BEATRIZ GRECO¹

*Me resulta más fácil cazar que describir
cacerías, vivir que escribir, pintar que
describir como pinto.*

Benito Quinquela en Muñoz

Me veo en medio de un cuadro, con la mirada perdida en dirección a los puentes de hierro que cruzan el Riachuelo del barrio de La Boca en Buenos Aires, Argentina. Yo soy uno de sus personajes. Arriba, un cielo con manchones de algodón; al frente, las grúas inmensas sobre la autopista a la ciudad de La Plata; a la izquierda, los dos puentes de hierro gris y anaranjado custodiando el motivo portuario de la obra; más abajo las casas de colores, las dos escuelas, el teatro, el hospital; más acá Caminito² y sus habitantes cotidianos, la pareja de tango, el falso Maradona, los turistas y sus máquinas de fotos multiplicadas. Allí me quedo un rato, sentada en el bar del museo al lado de Caminito, esperando la hora de la reunión en la escuela secundaria técnica frente al Riachuelo

Me quedo quieta un tiempo largo, como parte de una composición. Veo resbalar los autos y camiones por la autopista en un horizonte próximo, único movimiento perceptible en el conjunto. Pienso en la escuela, en sus estudiantes y sus futuros. La historia de ese rincón de Buenos Aires es poderosa, conmovedora y Benito Quinquela Martín³ le puso su firma. Unos días después leo lo que él decía de ese barrio. Esa parte de la ciudad era ya un cuadro y solo se limitó a pintarlo:

Allí estaban el río y el muelle, con sus barcos amarrados o en movimiento; la calle empedrada, con sus chatas y sus carros; las viejas casas de vecindad, alternando con galpones, aserraderos, depósitos de hierros y de lanas. Y allí estaba, sobre todo, el trajín del puerto, con sus lanchas, lanchones, patachos, remolcadores, barcos de vela y de vapor, chatas de río y sus mil embarcaciones. Y allí estaban las grúas, multiplicando y humillando la fuerza del hombre, al que aliviaban en su esfuerzo. Y allí estaban los trabajadores del mar, del río y del puerto, con sus largos días de ruda faena y sus breves horas de descanso y de fiesta. Todo aquello estaba allí, a mi alcance; iba unido a mi vida, yo

¹ Profesora investigadora de la [Universidad de Buenos Aires](#).

² Pequeña calle adoquinada, característica del barrio de La Boca, a la que dan ventanas y puertas de colores de las casas vecinas. Fue parte del recorrido de un tren. Hoy es un paseo turístico y museo a cielo abierto donde artistas y artesanos muestran sus obras. Fue creado en 1950 por iniciativa de los vecinos, entre ellos el pintor Quinquela Martín.

³ Benito Quinquela Martín (1890-1977) fue un pintor argentino, nacido en Buenos Aires, de reconocimiento mundial. Se caracterizó por desarrollar una obra artística como práctica social, pintando su barrio y la actividad portuaria con originalidad, gran colorido y espátula cargada de sensibilidad. Fue dibujante, grabador, muralista y pintor. Donó sus obras para crear instituciones en La Boca, su barrio, frente al Riachuelo, el lugar donde vivió y murió. Bautizó esta zona con el nombre del célebre tango "Caminito", de 1926, compuesto por Juan de Dios Filiberto y Gabino Coria Peñaloza.

lo veía y lo vivía diariamente y lo llevaba dentro y fuera de mí mismo. Lo único que me faltaba era expresarlo, copiarlo, interpretarlo y convertirlo en obra de arte. (Muñoz, 1949: 47-49)

Voy a la escuela donde trabajo como asesora pedagógica, frente a ese Riachuelo hoy sin barcos. Camino por el barrio al que llegaron mis bisabuelos. Subo las escaleras de veredas elevadas que tanto me llamaban la atención de niña. Me detengo a mirar las aguas oscuras. Pienso en las eternas promesas políticas de saneamiento. Sucio y aun así bello; por momentos, me parece un paisaje del pasado con el movimiento del puerto que ya no existe.

Son los últimos días de diciembre y una reunión, a esa altura, para pensar el armado de un proyecto de convivencia con directivos y docentes de una escuela parece poco probable o deseable. A fin de año todo lleva al cierre de clases y de reuniones, todo quiere concluir de un modo que no deje lugar a pensar, a proyectar. Queremos descansar, salir de vacaciones. Aun así algo ocurre.

—Tenemos que pensar algo que sea para todos, un eje que nos ayude a trabajar la convivencia; algo que convoque a todos...

—Me parece que es el tema del medioambiente.

—O la educación sexual integral.

—Pero si ya lo habíamos hablado otros años y no pasa nada.

—Bueno, hagamos algo más...

—Es lo de siempre, los coordinadores estamos de acuerdo pero hay que movilizar a los profesores y es muy difícil porque no nos vemos nunca.

—Lo que necesitamos es ayuda para los problemas de los chicos; vienen sin saber leer, algunos, y están en la secundaria. ¿Cómo se hace?

—O con problemas de salud; necesitamos psicopedagogos, psicólogos...

—Es el medioambiente, pero sobre todo que lean y escriban; eso nos preocupa a todos.

—No leen ni escriben, ¿qué hacen en la primaria?

—Sí, tienen problemas y no los atienden; los padres no se comprometen, nadie los ayuda con las tareas.

—Vienen porque les queda cerca, pero esta escuela es técnica; tienen que venir todo el día: los talleres, el dibujo técnico (o como se llama ahora, tecnología de la representación).

—No sé por qué siempre se fijan en lo que los chicos no pueden; estos chicos son buenísimos. Vamos a todas partes con ellos y nos felicitan. Al museo o cualquier salida que hagamos, son buenísimos. Como cualquier chico, solo necesitan que los miren y les hablen.

—A esta escuela la fundó Quinquela y él pensaba en la ciudad del futuro; nosotros somos parte de esa ciudad, él imaginó algo que antes no estaba y lo hizo. Eso es educar, ¿no? ¿Para qué trabajamos? para el futuro, para el presente también.

Las voces de profesores, profesoras, coordinadores y directivos se superponen. Cada uno tiene sus razones. Expresa. Reclama. Argumenta. Ama su trabajo o no le importa demasiado, pero habla. Sabe. No sabe. Siente. Sufre. Cuando el jefe de taller menciona a Quinquela se hace un silencio en el que quedamos todos suspendidos por un momento. Algo pasa.

Me voy de la escuela. Saludos, buenos deseos, el final ansiado que llega. Bajo las escaleras con las voces escuchadas que no se apagan, me queda resonando lo de la ciudad del futuro. ¿Qué quiso decir Quinquela?, ¿imaginó un barrio de La Boca que no existía?, ¿lo creó donando escuelas, teatros, el lactario, el hospital? Hoy, ¿cuál es el *futuro*?, ¿son los chicos y chicas solo futuro?, ¿y sus presentes, sus historias, lo que son hoy y, sobre todo, lo que van siendo, cómo lo ven estos profesores?

Me quedo pensando si es posible ver lo que todavía no está, si se puede ser alguien si no hay mirada que proyecte algo más. Y lo que ocurre cuando se piensa que no hay futuro. ¿Están estos chicos y chicas desprovistos de futuro? ¿Qué herencia los precede?

Recuerdo la frase del poeta René Char que Hanna Arendt cita en el prólogo de *Entre pasado y futuro*: “Nuestra herencia no está precedida de ningún testamento”. Recuerdo la historia de Quinquela y el invento que hizo de sí, con su obra, con su vida. No tuvo testamento y se inventó una herencia; a partir de allí se ejercitó en el arte de dar. ¿Por qué?

No lo precedió un mundo que lo reconociera y creó paisajes para otros. Casas, escuelas, museos, un camino mítico, una república de colores, música, mascarones de proa, barcos y sobre todo imágenes y colores de gente de trabajo en un puerto poblado y colorido.

Una tarde de fines de marzo, hojas doradas en las veredas, algo de viento, amarillos y naranjas en remolinos, el sol apenas cálido escondiéndose entre las calles del barrio de Barracas. 1890. Los carros yendo y viniendo por la Avenida Montes de Oca. Una figura agitada baja de uno que se detiene frente a la Casa de Niños Expósitos. Se oculta bajo un manto enorme que la cubre y oculta a su vez algo en él, entre los brazos. Los movimientos son rápidos, no parece haber dudas. Apenas se inclina para dejar un niño pequeño en el torno preparado para recibirlo. Medio pañuelo lo acompaña. El cuerpito está cubierto con unas ropas finas, de heredero ilustre. Sin embargo, nació desheredado. Una ciudad que crece a pasos agigantados, destino de la inmigración que sigue llegando en enormes barcos al puerto porteño vuelve difícil la

subsistencia. Con frecuencia, el torno gira hacia adentro de la casa dejando ver un recién nacido. La vida comienza allí y también algo queda interrumpido.

Quinquela fue abandonado el 20 de marzo de 1890 y nunca se encontró a su madre biológica ni se conocieron sus orígenes. Una notita lo nombró, aunque puede ser parte de un mito. Dicen que decía: “Este niño ha sido bautizado con el nombre de Benito Juan Martín”. El pintor tomó una parte y otra del apellido de sus padres adoptivos, Chinchella, que luego se transformó en Quinquela. Se dió un nombre a sí mismo, así como un lugar, una historia y un mundo.

La experiencia de mirar

Quinquela inventó entonces un futuro cuando de la casa de expósitos lo llevaron a un puerto donde comenzó a trabajar. ¿Lo inventó de la nada? ¿Qué vio en aquel puerto?

Fue adoptado por un matrimonio de La Boca. Los Chinchella lo incluyeron en su mundo de trabajo, vendiendo carbón al barrio, él y el padre cargaban bolsas desde los barcos, la madre lo vendía. Su infancia fue la de los hombres de sus cuadros, con sus espaldas curvadas, entre mástiles y cubiertas de barcos. Sus juegos fueron los del niño que ayuda a la familia con el sostén cotidiano y apenas va a la escuela. Los carbones fueron sus lápices. Sus primeros dibujos, la experiencia de mirar.

“Yo no sé si nací en el barrio de la Boca. Lo único que sé es que hace medio siglo me trajo a este puerto una buena mujer, una madre sin hijos, que adoptó a un niño huérfano para compartir con él su pobreza y su bondad. Aquí eché raíces y ramas. Después de vivir cincuenta años en el barrio que amparó mi niñez y mi orfandad, bendigo al destino que me condujo a este puerto de adopción y de salvación. Y cuando lo contemplo hoy desde los balcones de mi estudio, siento a veces una sensación extraña, como una voz interior que me dice que yo no he podido nacer en otra parte que en la Vuelta de Rocha. (Muñoz, 1949: 341-342)

Maestro de la invención. Se amarró al puerto para abrir futuro. ¿Qué le dio el barrio, los vecinos, los barcos en su incesante movimiento, el padre estricto, la madre protectora? Tal vez podamos verlo en sus cuadros. Allí está la fuerza del trabajo, el sostén en la actividad cotidiana para subsistir, el peso de las bolsas de carbón, los atardeceres, el fuego, las tormentas, los puentes, el agua y sus reflejos.

¿De quién aprendió efectivamente Quinquela?, ¿qué lo formó?, ¿qué herencia artística lo precedió y qué historia de vida hizo que se abriera su lugar en el barrio y en el mundo? ¿En qué creyó y qué lo sostuvo?

La reunión en la escuela y lo que dijo el profesor que habló de Quinquela me llegaron, me tocaron. “El imaginó algo que antes no estaba y lo hizo”, dijo. Me fui al museo, al otro lado de la calle. Mientras caminaba sobre las veredas de colores y entraba por la puerta vidriada, al lado de la escuela, me pregunté cómo pasó de la infancia entre barcos y trabajo duro al arte y también al trabajo duro, del abandono a la creación, del carbón al color.

Me quedé pensando en los lazos y en los espacios. En la relación entre la historia de Quinquela y la de muchos chicos y chicas de esta escuela, de la técnica que lleva su nombre y de los que viven y estudian alrededor de este lugar. ¿Qué lazos los reúnen en torno a proyectos comunes? ¿En qué historia se inscriben?, ¿cuáles son sus “maestros de la mirada”? ¿Cuál será su experiencia en relación a qué y cómo mirar?

Mirar, como experiencia, es abrir la multiplicidad del mundo en un acto que se desprende de los estereotipos. Se aproxima a la experiencia de vivir. Pero sabemos, tal vez hoy más que nunca, que esa experiencia no es espontánea, ni un estado o un ejercicio que se alcanza naturalmente. Se ofrece en espacios de transmisión, públicos, compartidos, generalmente fuera de circuitos mediáticos y comerciales. Es parte del ofrecimiento que las y los adultos hacemos a las y los que vienen después. Demanda tiempo, historia transmitida en actos sensibles, gestos propios de un don.

Hoy todo es visible, transparente, accesible en redes que parecen sostenernos; ¿pero de qué modo aprender a mirar el mundo, sino en lazo con otros que lo hicieron antes que nosotros, confrontando, interpretando, leyendo críticamente, en disidencia?

En Quinquela, la mirada en relación a su mundo próximo y su capacidad para traducirla en obras pictóricas, hizo una narración que lo sostuvo y generó lo mismo en los demás. Desplegó así una manera visual de invitar a la narración de una historia, tal vez porque inicialmente no la tuvo o corrió el riesgo de quedar fuera del relato de una vida.

El pintor del puerto se narró a sí mismo a partir de una mirada que tomó de un conjunto de lugares, de sus maestros, pero también por fuera de la academia, como él mismo lo dice. Percibimos en su obra una voluntad de dar visibilidad, de dar materialidad y en ese acto inventar un porvenir. Pintaba con espátula, derrochaba óleos y colores como parte de un ofrecimiento, un deseo de dar.

En cada cuadro, cada espalda curvada, hay una historia. En cada barco zarpando o tocando puerto, amarrado o expuesto al fuego, la lluvia o el sol, hay muchas historias. Llegadas y partidas, separaciones y encuentros, vidas y muertes, el pintor narró a todas ellas en sus imágenes inventadas y se narró a sí mismo como parte de su obra.

Cuentan que cuando se construyó la escuela primaria, su propósito de colocar un mural en cada aula fue cuestionado por las autoridades educativas porque afirmaban que las imágenes serían distractoras del aprendizaje para los estudiantes. Su obstinación lo llevó a pintar los murales en soportes trasladables y, una vez terminada la construcción de la escuela, sin autorización del Consejo de Educación los instaló de todos modos. Quinquela pensaba todo lo contrario de la ortodoxia escolar. Él creía que había que multiplicar miradas. Llevar el arte a la escuela para mostrar la vida de la gente, el trabajo, el movimiento social; que aprender era eso, abrir mundos, cercanos o distantes, posibles o ausentes.

Aproximó miradas en los espacios más extraños y disimiles. Sus murales poblaron clubes, estaciones de subte, facultades, patios y aulas de escuelas; lugares públicos donde cualquiera

podiera mirarlos. Puede decirse que su experiencia de mirar y crear se vinculó no solo con la de vivir, sino con la experiencia de dar.

Mirar, vivir y dar. Posiblemente tres formas de enseñar y de convivir.

La experiencia de dar

Dice Derrida (2006):

Aprender a vivir es madurar, y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo. Apos- trofar a alguien para decirle: “Te voy a enseñar a vivir”, significa, a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy a enderezarte. (...) ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, a través *de la experiencia o la experimentación*, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida? (21-22)

¿Qué diría Quinquela si pudiéramos preguntarle si aprendió a vivir y cómo lo hizo?

Posiblemente nos mostraría sus cuadros; también las colecciones de arte, el museo, las dona- ciones, los murales de la escuela primaria, los talleres de la escuela técnica. Aprendió a vivir inventando lo que no le era propio. El barrio le pertenecía pero no sabemos del todo qué lo hizo pintarlo, hacerlo vivo en las telas y transformarlo con instituciones de arte y educación. ¿El deseo de pertenecer a algún lugar?, ¿hacerlo suyo?, ¿trascender?, ¿apropiarse de sus colo- res para inventar una “ciudad del futuro” que La Boca no era?

En la reunión en la escuela técnica creo que pensé en esto, que era mentira que solo se puede dar lo que se tiene. El don implica dar lo que no tenemos y no esperar nada a cambio.

Quinquela inventó su pintura y la ofreció; obra que lo sostuvo desde muy chico. También inventó una forma de transmisión como donación o de “devolución”, como él mismo decía:

Cuanto hice y cuanto conseguí, a mi barrio se lo debo. De ahí el impulso irrefrenable que inspiró mis fundaciones, todas ellas afincadas en La Boca. Por eso mis donaciones no las considero tales, sino como devoluciones. Le devolví a mi barrio buena parte de lo que él me hizo ganar con mi arte. Los dos los siento como fundidos dentro y fuera de mí mismo. De tal modo están unidos a mi vida, que me parece que estoy metido en mis cuadros y amarrado a los muelles de La Boca, como los barcos que tantas veces descargué antes de trasladarlos a mis telas pintadas, a mis decoraciones murales, a mis cerámicas y grabados. Más amarrado aún que los barcos, que vienen y se van, a ve- ces para no volver. Yo, en cambio, volví siempre al punto de partida, al muelle familiar del Riachue- lo, a mi vieja Vuelta de Rocha. Y cada vez que partí llevé conmigo la imagen de mi barrio, que fui mostrando y dejando en las ciudades del mundo. Fui así como un viajero que viajara con su barrio a cuestas. O como esos árboles trasplantados, que sólo dan fruto si llevan adherida a sus raíces la tierra en que nacieron y crecieron. (1949: 341-342)

Tal vez no sabemos cuánto del don y cuánto de una búsqueda de reconocimiento personal atravesó la vida de Quinquela. Fue una figura pública, buscó serlo, documentó su trabajo con minuciosidad, como una forma de trascendencia. Su imaginación lo llevó también a pintar una ciudad futura inexistente, con grandes edificios y fábricas superpobladas en la ribera boquense.

Relatos del pasado y del futuro. El don se ofrece allí, en esa brecha, “entre pasado y futuro”, en esa apertura que nos vuelve responsables de dar algo que no necesariamente tenemos y sin recibir nada a cambio, por el solo hecho de vivir y de transcurrir el tiempo, de hacerlo parte de una transmisión que vive en cada uno. Es por eso que la autoridad de quien enseña (enseñar es narrar, contar historias) no se limita a mirar el pasado y transferirlo, tampoco a organizar el futuro produciendo a quienes lo habitarán. Esa autoridad, la que autoriza, se ubica en medio de los tiempos, manteniendo huellas de memoria y abriendo la posibilidad de “ciudades futuras”.

Sigue Derrida (1990):

Ahora bien, ¿es posible guardar memoria y mantener la posibilidad? ¿Cómo sentirse responsable de lo que no se tiene y que además todavía no está? (...) No sé si es posible guardar memoria y a la vez mantener la posibilidad. Más bien me siento tentado a pensar que una no se guarda ni se mantiene sin la otra, sin mantener a la otra y sin mantener lo otro. (498)

Si volvemos a nuestra escuela actual, la pregunta cobra nuevas dimensiones. ¿Qué implica hoy guardar memoria y abrir posibilidad? ¿No corremos el riesgo de borrar memorias y posibilidades en la aceleración de un tiempo que vuela, innova, consume, pasa de largo?

Tal vez la apuesta actual es a no pasar de largo. Detenerse. Mirar. Fundar de nuevo. Saberse parte de una transmisión que no cesa. Volverla experiencia para sí y para quienes vienen después.

¿Qué hace viva una experiencia de transmisión?

Hay algo de la historia de Quinquela que se cuenta una y otra vez. Es eso lo que escucho en la reunión de la escuela.

La Escuela de Artes Gráficas Maestro Quinquela, como tantas de la Ciudad de Buenos Aires y de Argentina, se piensa a sí misma y vuelve a pensar, una y otra vez, en crisis. Hablamos, analizamos muchas veces, junto con los docentes, la distancia entre los lenguajes de la enseñanza y de las culturas actuales; advertimos, por momentos, autoritarismo, emergencia de la violencia o desconocimiento de los lugares de autoridad tradicionales; constatamos con demasiada frecuencia la desaprobación masiva de materias, el abandono, la falta de interés, la apatía. Con un formato escolar moderno que con dificultad se interroga a sí mismo y no logra “hacer” experiencia, seguimos intentando reunir allí a jóvenes generaciones. Los problemas sociales de hoy son otros, la inmediatez de casi todo nos atraviesa, a adultos y jóvenes, acelera nuestras miradas al punto de diluirlas.

Muchas escuelas siguen colmando sus aulas de estudiantes, los docentes concurren y hacen su trabajo, sin embargo, con frecuencia, el encuentro no se produce. Ocurre un experimento incansablemente reiterado en el último siglo: los bancos alineados, el pizarrón colmado, el pedido de silencio, la voz de un saber centrado. Pero la pregunta por lo que “hace” experiencia de transmisión, en esas escenas, no siempre se formula.

Un tiempo desencajado obliga a volver a mirar los lugares de autoridad, la transmisión, la convivencia, su sentido. Decir hoy *autoridad* implica recrear un concepto transformado, distinto a como lo entendemos habitualmente. Supone reconocer a las subjetividades contemporáneas su constitución, más allá de la mera obediencia, el requerimiento de un lazo que establezca diferencias y, en el mismo momento, se disponga a su disolución. Autoridad no es poder, aunque es posible que quien la ejerza asuma un poder cuya prioridad es el otro. Produciendo experiencia *con* el otro.

Vuelvo entonces a la escuela de la reunión, a Quinquela y su experiencia de mirar y dar, a la herencia o su ausencia. Los reúno para hacerle lugar, tal vez, a más preguntas.

¿Qué necesitamos hoy para generar esa experiencia que atraviesa los cuerpos y las voces, recrea posicionamientos y hace lugar a las singularidades? ¿Es posible enseñar en nuestra actualidad a convivir, a mirar, a dar? ¿De qué está hecha la transmisión de la que somos responsables los adultos de este tiempo?

Cuentan los docentes que hay un legado; que aún en medio de dificultades, los estudiantes de esta escuela son herederos del maestro.

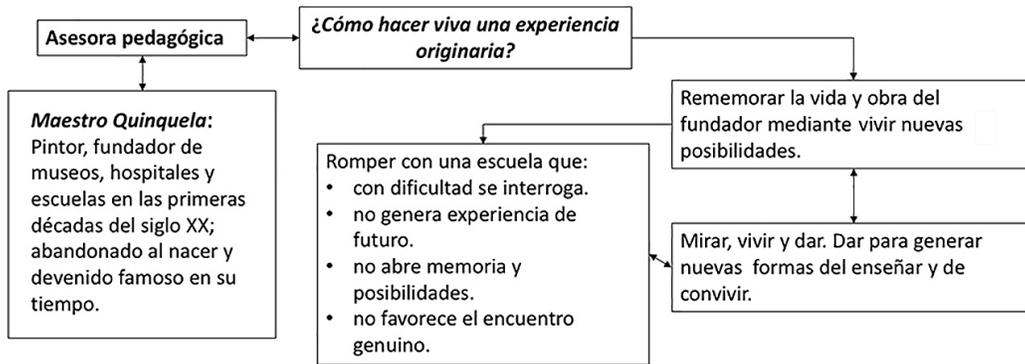
Los estudiantes de la escuela Maestro Quinquela hoy escriben una revista que los da a ver, los hace visibles y sus docentes los acompañan. Relatan sufrimientos, alegrías, búsquedas. Dicen que sus trayectorias no son fáciles y mientras lo dicen, las reinventan.

Los estudiantes de la escuela Maestro Quinquela hoy sacan fotografías, salen por el barrio y miran a sus protagonistas, los retratan. Recuperaron viejas máquinas de fotos, aquellas hechas con cajas en las que el fotógrafo introducía su cabeza, para ensayar ese oficio misterioso que hace de la imagen actual una que perdurará en el tiempo. Salen por las plazas, las calles, invitan a la gente a participar de una experiencia que viene de lejos. Tejen relatos callejeros, traen historias que no se perdieron, que habitan entre generaciones.

Los estudiantes de la escuela Maestro Quinquela hoy exponen sus trabajos, arman un museo que será una de las sedes de la Noche de los Museos en plena primavera en Buenos Aires. Se preparan, estudian, leen, escriben, pintan, fotografían.

La historia está hoy aquí. También el futuro. Convivimos entre los contemporáneos, pero también con quienes nos precedieron y quienes vendrán. Solo hace falta reconocer esa historia y proyectarla, ayudar a cada joven a hacerla suya para imaginar un porvenir.

Maestro Quinquela o el Arte de la transmisión



El rememorar la vida de la persona que dio origen a la escuela y reconocer sus dificultades para hacer posible el conjunto de sus obras genera inspiración y permite encontrar sentido e impulso a lo nuevo por hacer. Educar se vuelve así un ejercicio de autoridad que habilita, que dona, que se abre a lo incalculable.

Conocer a los estudiantes



Tere no entrega tareas ni trabajos

CRISTINA PERALES FRANCO¹

Rosa tiene 20 años como maestra de primaria. Es alta, de sonrisa amplia y amable, siempre usa su pelo recogido. Cree que es buena maestra porque se esfuerza mucho, aunque reconoce que a veces se equivoca. A Rosa le gusta ser maestra, con todo y que últimamente se siente muy cansada con tanta exigencia de la Secretaría de Educación Pública. Le gusta mucho trabajar con los niños pequeños, porque son muy cariñosos. También le gusta trabajar con los grandes aunque dan más lata², porque los ve crecer y hacerse adolescentes. Siente que es muy importante poder dialogar con ellos cuando le platican sobre su vida. Siente mucho orgullo cuando se gradúan de sexto y sabe que van a ir a la secundaria.

Cuando Rosa está con sus colegas docentes, generalmente es callada. No le gusta meterse en problemas. Se la lleva tranquila también con el director en turno y suele aceptar lo que él o ella recomienden. Actualmente, está en desacuerdo con la forma en que algunos de sus colegas llevan la disciplina en sus grupos, pero cree que esa es tarea de cada uno, y no se mete.

Ahora Rosa lleva el 6.º B de primaria, en el turno vespertino. Es un grupo “grande, pero no grandísimo”, son 35 alumnos. Le preocupa que muchos de sus estudiantes falten a clases; es raro que tenga el grupo completo y, regularmente, tiene a 26 alumnos. Dice que uno piensa que cuando faltan es más fácil, porque el grupo es más manejable, pero siente que los que sí van se decepcionan cuando el salón está vacío y no quieren trabajar. Tiene algunos alumnos que dejan de ir semanas enteras. Cuando los alumnos asisten, Rosa está de acuerdo en que entren al salón, “porque si no es peor, menos van a querer venir”.

Dice que este sexto es un grupo difícil. Hay una división muy grande entre hombres y mujeres, “más que en otros grupos”; y hay muchos subgrupos entre las mujeres. En años anteriores ha habido peleas con agresiones físicas entre los estudiantes. Cuando están en clase con ella, generalmente, se portan bien, trabajan y le hacen caso. Sí hay “un poco de relajo y carrilla³”, “lo normal”.

Últimamente, Rosa está preocupada por un grupo de alumnas (el de Nayeli, Miriam y Tere). Son calladas y no son de las más peleoneras, pero aunque las ve trabajar, casi no tiene productos evaluados de ellas. Especialmente de Tere, a quien “casi ni la voz” le conoce. Para poder calificar los trabajos o tareas, les pide a los estudiantes que se formen al frente del salón y ella va revisando sus cuadernos. A los que tienen algún error, les pide que lo vayan a corregir y regresen. Va registrando en su lista entregas y calificaciones, las cuales concentra al final del bimestre. En el último, no tiene ningún trabajo de Tere, está reprobada.

¹ Doctora en Educación por el Institute of Education, University College. Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y Maestra en Ciencias Sociales por FLACSO-México. Investigadora del INIDE de la [Universidad Iberoamericana Ciudad de México](#).

² En México: Causar molestias, importunar o fastidiar.

³ En México: Burlas.

Tere ha estado en la escuela los seis años de primaria. Siempre ha tenido algunas amigas, pero han cambiado. En tercero empezó a llevarse con Nayeli. En cuarto entró Miriam y ya se quedaron las tres como mejores amigas. Tere se siente a gusto con ellas; es la más callada, pero si le preguntan, sí les platica un poquito. Nayeli y Miriam le pidieron a la maestra Rosa sentarse juntas y ¡las dejó! Tere se sienta con Miriam y Nayeli se sienta en la banca de adelante en un extremo del salón. Al lado de Nayeli se sienta Marina, pero casi nunca va. Tere y Miriam trabajan en todas las clases. Cuando Tere no entiende algo, le pregunta a Miriam, en bajito. Si ninguna de las dos sabe, le jalan la blusa a Nayeli para que se voltee y le preguntan. A veces Nayeli sí sabe y a veces no.

A las tres les gusta trabajar en sus cuadernos y copiar cosas de los libros. Lo que no les gusta es cuando la maestra Rosa les hace preguntas en voz alta. Nayeli dice: “¡ay, maestra, yo no!”, pero Miriam y Tere no contestan nada, solo bajan la cabeza. Antes la maestra les preguntaba mucho; ahora ya casi no, “y mejor” (en opinión de Tere). Tampoco les gusta pasar a que les califiquen los cuadernos; Tere nunca se ha levantado a que le califique los cuadernos en todo el bimestre.

Uno puede pensar que a Tere le da miedo la maestra Rosa, pero a Tere le gusta mucho estar con ella, porque es muy amable y les explica muchas veces, sin enojarse, cuando sus compañeros no entienden. Cree que Rosa es de las mejores maestras de la escuela. Tere sabe que no le está yendo bien y sabe que tendría que llevar a revisar sus trabajos, pero no, no se levanta. Ni planea hacerlo.

Antes, sí se levantaba, se formaba y enseñaba sus trabajos a los maestros. En quinto todavía hacía fila para que la calificaran, pero ese año empezó a aumentar la carrilla entre sus compañeros y las niñas empezaron a hacer grupitos y a pelearse. Una vez que se levantó, tuvo errores y sus compañeros se burlaron de ella porque no sabía, porque todos se burlaban de todos cuando se equivocaban. Ese año, Tere decidió que ya no se iba a levantar a que revisaran su trabajo.

Ahora, en sexto sus compañeros van a que los califiquen y aún se siguen burlando de los que se equivocan. Miriam y Nayeli a veces se paran y a veces no, pero Tere nunca. Un día antes del recreo, Rosa la mandó llamar para ver por qué no entregaba sus trabajos, si sí se veía que trabajaba. Tere le dijo que “le daba pena”. Rosa le pidió que se levantara a ser calificada, que no pasaba nada, que no tenía por qué darle pena.

Tere vive bastante cerca de la escuela. Vive con su mamá, su tía, su hermana menor de 8 años, Alejandra, y su primo de 4. Su papá no vive con ellas. Su mamá trabaja todo el día, tiene dos trabajos. Sale de su casa a las 6:30 de la mañana y regresa a las 9:00 de la noche. Su tía se encarga de ellas y de la casa. Les da de comer, las lleva y las regresa a la escuela. Tere también es callada en su casa. La que es platicona es Alejandra. Ella sí platica con sus compañeros, con su tía, con su mamá, con las maestras, incluida Rosa. Platica de la escuela, de la calle, de su casa, de su familia.

Rosa se entera por Alejandra que viven con su mamá y su tía. Se entera también que su papá no vive con ellas. Alejandra platica que su mamá “lo corrió cuando le aventó un zapato a Tere, fuerte, y le pegó en la cara”. Ya hace tiempo que su papá no vive con ellas. Su mamá trabaja

mucho y también es muy cariñosa con ellas. Su tía las cuida, aunque es más geniuda⁴ que su mamá. Alejandra también platica que muchas veces Tere se encarga de ella y de su primo, porque su tía tiene trabajo, pero no es siempre. Su mamá siempre tiene mucho trabajo, limpia oficinas.

Rosa le platica de la situación de Tere a Lucía. Lucía fue maestra de Alejandra en primero. Lucía le dice que viven en una condición muy desfavorecida, que tienen poco dinero. Además, “la mamá y la tía casi no saben leer”. Lucía es de la idea de que se tiene que comprender y empatizar con la situación de la alumna; “no hay que exigirle tanto, pobre”. Rosa tiene sus dudas: “no es que no trabaje, sí trabaja; yo veo que sí trabaja, pero nomás no entrega. Si no le exige, cómo va a aprender”.

Después de la plática, Rosa considera si será necesario hablar con la mamá de Tere. Sabe que, usualmente, es lo que se hace, pero ella tiende a resolver las cosas. A veces cargar a las familias con los problemas de la escuela es demasiado, ya tienen muchas cosas por resolver. Además, está el hecho de que a Rosa los padres la intimidan.

Cuando Rosa inició de docente, tenía un montón de ideas. El primer año le asignaron primero de primaria y desarrolló muchas actividades para que los alumnos no estuvieran “sentados, nomás, en el salón” y aprendieran activamente. Hasta que un día el director fue a decirle que estaba en un problemón, que tenía muchas quejas de las madres, que querían hasta cambiarla porque pensaban que “la maestra era floja porque no quería que los alumnos aprendieran”, “que los niños solo jugaban”.

El director le explicó que se esperaba que “los niños hicieran planas” y que estuvieran en el salón, no jugando todo el día. Le recomendó que “no se metiera en problemas”. Rosa se sintió muy triste y desanimada por el poco apoyo de los padres. También se sintió asustada de que la fueran a denunciar por no trabajar. Rosa dejó de sacar a los alumnos del salón, hizo actividades más “normales” de lecto-escritura y comenzó a dejar ejercicios escritos de tarea.

Rosa estuvo en tres escuelas más antes que en la actual. Durante todo ese tiempo limitó su relación con los padres y madres de sus alumnos. Era amable con ellos, pero “hasta ahí”. Los reunía solo para las juntas obligatorias: “No soy de esos maestros que les hablan a los padres para todo”.

En la junta del bimestre llegaron la mitad de las madres de los alumnos. No fue ningún padre. Al final de la junta, algunas de las madres se acercaron directamente con Rosa a preguntarle cómo iban sus hijos. La última madre que acudió con Rosa fue la mamá de Tere, Nancy. Había perdido el día de trabajo para ir a la junta. Tere también se acercó, porque estaba esperando a su mamá afuera. Nancy preguntó: “Maestra, ¿cómo va Tere?”. Rosa miró a Tere, quien miraba al piso. Estuvo a punto de decir: “Mal, está reprobada”. Sin embargo, lo que dijo fue: “Señora, yo le quiero encargar que me la chiquee⁵ mucho, mucho, mucho; que la abrace mucho y que platique con ella”.

⁴ En México: De mal genio, enojona.

⁵ En México: Consentirla.

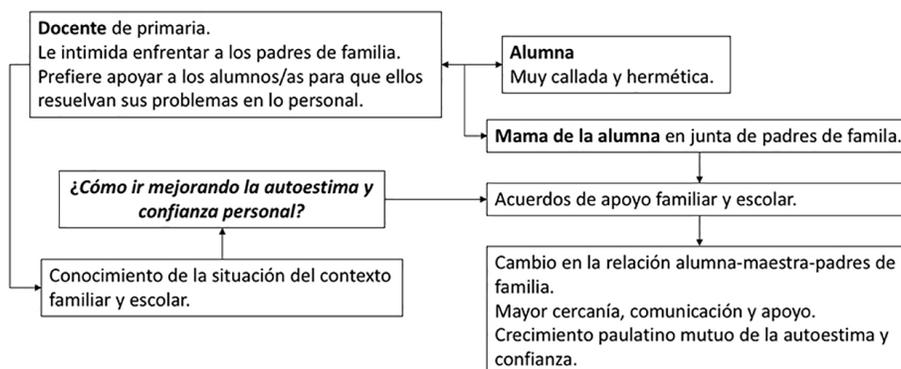
Tere, en ese momento, volteó a ver a su mamá con los ojos llenos de lágrimas. Su mamá y Rosa la abrazaron de inmediato, quedando entrelazadas las tres por un momento. Luego Rosa la soltó y les dijo: “Yo veo que Tere trabaja y trabaja, pero no entrega nada, y tengo miedo de que vaya a reprobado”, “puede ser que esté bajita su autoestima y, pues, quiero que la abrace mucho, que se sienta muy querida”, “hay que trabajar juntas para que Tere se sienta más segura”.

Nancy, aún con Tere abrazada, le dijo que ella trabajaba mucho para que pudieran comer. Platicó también que no había terminado la primaria y que sentía que no podía ayudarle con las tareas. Luego, dijo que le iba a pedir a su tío, que tenía hasta preparatoria, que les echara la mano. Rosa les apretó los hombros a ambas y les dijo que “iba a estar muy pendiente de lo que pasara con Tere”. Nancy le agradeció mucho a la maestra, y ella y Tere se fueron de la junta abrazadas.

Algunas semanas después Rosa reflexionó sobre lo sucedido. Se sorprendió un poco de sí misma con lo que pasó. No había planeado decirle eso a la mamá, pero Tere se veía tan vulnerable que no quería que la fueran a regañar. Pensaba también que los maestros tienden a poner una barrera cuando dan una queja, a lo mejor para protegerse porque los padres se pondrían a la defensiva. También pensaba que la mamá de Tere no estaba tan interesada en la escuela de sus hijas, porque se las dejaba a su tía, pero Nancy se veía realmente agradecida y con buena disposición. Ahora dudaba cuando sus colegas decían que a los papás no les importaban muchos sus hijos, algo con lo que antes ella estaba de acuerdo.

Tere sigue teniendo problemas con la escuela. Le está yendo un poco mejor, pero aún no saca buenas calificaciones. Agradece que ahora la maestra Rosa se acerque a su lugar a revisar sus cuadernos y le hable bajito cuando la corrige, pero se sigue sintiendo muy nerviosa cuando se equivoca. Sus compañeros aún se burlan cuando alguien no hace las cosas bien y reconoce que ella también se ríe a veces. Aunque su mamá y ella están haciendo el esfuerzo de platicar más, aún no se anima a decirle qué le da miedo. Tampoco se ha animado a decirle a Rosa. De cualquier manera, sí se siente con más confianza de preguntar por las cosas que no entiende.

Tere no entrega tareas ni trabajos



Una situación de difícil o mala convivencia (familiar y/o grupal) tiene como implicación directa una limitación en los aprendizajes de los alumnos. Su reconocimiento es importante para transformar positivamente a todos los actores hacia una convivencia escolar más pacífica e inclusiva.



A través de la ventana

PATRICIA MUÑOZ PIRCE¹ · CARMEN PAZ TAPIA² · LEONOR VILLENAS³

Es invierno en la Araucanía; despierto con el sonido del agua y el viento que mueve los árboles que rodean mi casa. Contemplo el verdor del bosque, la hermosura del volcán Llaima y Villarrica a través de mi ventana. Me siento privilegiada de poder habitar en este entorno. Quisiera quedarme en casa, pero mis estudiantes de primer año me esperan en la Universidad Católica en Temuco. Educación Diferencial, una hermosa carrera a la que contribuyo a través de la Psicología. Realizo hace años un Taller de Diversidad y Construcción de Identidad. Es una bella asignatura en la que los jóvenes novatos aprenden a tener conciencia de cómo se construyen y llegan a ser quienes son hoy, a descubrir en forma dinámica sus fortalezas y debilidades y, sobre todo, a reconocerse diferentes y a aceptar la diversidad. Aprenden a respetar al otro en la legitimidad de ser diferente. En realidad, es un gran desafío; en eso estoy.

Hace unas semanas me preocupa algo: observo que dos de mis estudiantes se alejan del grupo, se sientan separadas, no comparten con el resto y, más aún, cuando las nombro noto gestos de desagrado en varias integrantes del aula. Las miran de reojo y, a veces, murmuran con su par. Ana es una de ellas. Cuando llega, se sienta sola y apenas abre la boca para decir un “hola” tosco, en tono bajo y poco gentil. Se ubica siempre en primera fila, alejada del resto, en espera de Mabel, quien llega siempre justo a la hora de inicio, diferenciándose en que rara vez saluda al resto. En cambio, se abalanza sobre Ana con mucho cariño para besar su mejilla y recibir a cambio una hermosa sonrisa. Ana es dulce, pero su apellido alemán y seriedad alimenta el estereotipo en sus compañeras de ser seca y dura, comentarios que en más de una vez he escuchado al pasar entre ellas. Mabel es más bien tímida, camina siempre como si estuviera cansada y a disgusto, eso hace pensar su ceño fruncido, su comunicación no verbal y, lo más probable, no consciente en ella.

En otra parte del aula universitaria se encuentra Rayén, de cuerpo delgado y mirada tierna, a quien el primer día de clases apenas se le escucha decir su nombre... Se le nota la dificultad de relacionarse socialmente, pero con el pasar de las semanas logra hacer un grupo de amigas y que todo el curso la quiera, menos Ana y Mabel, ya que cada vez que Rayén opina, son ellas ahora las que se miran, mueven la cabeza en señal de desaprobación y comentan entre sí en voz baja. Rayén, Ana y Mabel son buenas estudiantes, de rendimiento notable y lo reflejan sus calificaciones. Solo se diferencian en sus actitudes. Ana y Mabel estudian juntas, se ayudan

¹ Académica en Educación Diferencial, equipo CONVIVE, Facultad de Educación de la [Universidad Católica de Temuco](#).

² Académica en Educación Diferencial, equipo CONVIVE, Facultad de Educación de la [Universidad Católica de Temuco](#).

³ Académica en Educación Diferencial, equipo CONVIVE, Facultad de Educación de la [Universidad Católica de Temuco](#).

la una a la otra, en cambio Rayén es una persona preocupada por el resto, demuestra permanentemente su tremenda generosidad al enseñar a quien lo requiera. Las tres son las mejores estudiantes del curso, pero me incomoda observar que, cuando reciben calificaciones por algún trabajo, Mabel y Ana se sonríen en señal de victoria, si es que una de ellas obtuvo mejor resultado que Rayén. No es una situación agradable.

Lo anterior me lleva a pensar en las creencias, los estereotipos y, sobre todo, en la hermenéutica, que nos explica que cada uno de nosotros comprende e interpreta de manera diferente, creando así su realidad. Como decía Maturana, la realidad entre paréntesis, la que yo construyo basado en el sentido que le doy a las cosas desde mi historia, mis vivencias, mis significados. Mis estudiantes construyen su sentido de realidad, pero yo también el mío. ¿Será que es una mirada errada o en definitiva existe un conflicto entre ellas?

A través de la asignatura, se trabaja la línea de vida para mostrar hitos importantes que nos forjan: las vivencias, las personas que perdí y que conocí, los libros que leí, el lugar de donde vengo, el número de hermano que soy o si no tengo, etcétera. Ana presenta su línea de vida con poco detalle, además manifiesta lo incómodo que es para ella hablar de su vida. Escuetamente, logramos darnos cuenta de que su vida no fue fácil y que no se permite la emoción. Ella solo sigue adelante, ya obtuvo una carrera técnica y ahora desea sacar la universitaria. Es admirable su deseo de salir adelante. Como es independiente económicamente, logra conciliar el trabajo con los estudios, difícil tarea. Mabel, en cambio, vive con sus padres. Lucha con los sentimientos de pena que le genera la enfermedad crónica de su hermano y la falta de atención de sus progenitores debido a este hecho... Además, está enojada con su aumento de peso.

Ana le ayuda a alimentarse mejor, pero la ansiedad de Mabel en ocasiones la supera, situación que la amarga. El relato de la línea de vida de Rayén nos emociona a todos; con llanto y profunda tristeza nos cuenta que su madre la abandona a los días de nacer, dejándola con su padre, con quien vive hasta el día de hoy. La madre la visitó cuando ella tenía cuatro años, un día, solo un día y se volvió a ir. ¿Cómo estas vivencias influyen en cómo soy?, ¿cambiará la mirada entre ellas con esta nueva información?, ¿lograrán desarrollar la habilidad cognitiva que hace que una persona comprenda el universo emocional de otra, la empatía, también llamada por Gardner inteligencia interpersonal?

Después de cada historia, naturalmente, surgen comentarios entre ellas en donde manifiestan apoyo, admiración y también empatía. Relevo la importancia de decir lo que sentimos y lo que pensamos. Las insto a hablarse cara a cara, del yo al tú y no por los otros, dirigido. Es maravilloso lo que ocurre y cómo influye en el clima que se torna cada vez más cálido y de respeto. Con el pasar de los meses, la convivencia se torna mucho más armoniosa, todas se saludan, se tocan, se abrazan, se hablan más. Me siento emocionada, no obstante, Mabel y Ana continúan un poco distantes.

Llega la clase de comunicación activa o efectiva, en donde aprendemos a escuchar al otro desde el otro, a dejar nuestros pensamientos e interpretaciones entre paréntesis para poder

sentir como el otro siente, ver como el otro ve y entender su realidad. Solo así puedo saber lo que el otro siente y reflejar sus sentimientos para ayudar a que descubra lo que le ocurre; o solucione lo que le incomoda o solamente, y quizás lo más importante, sentirse escuchado, comprendido y respetado, a pesar de las diferencias. ¡Qué importante es aprender a escucharnos para poder entender al otro; y pensar que usamos tan poco este recurso!

Durante la semana de los ejercicios de comunicación activa en sala y de hacer conciencia del uso de los obstáculos de la comunicación al escuchar al otro, se acercan a mi oficina Mabel y Ana. Manifiestan su incomodidad en el curso porque se sienten no aceptadas por Rayén y sus amigas, quienes, según su percepción, siempre están hablando de ellas por detrás. Acusan a Rayén de instar estas habladurías. Les consulto si ellas sienten que hacen algo para que esto ocurra y ellas contestan que no, es decir, solo se observa atribución externa: el otro tiene la culpa o responsabilidad total. ¿Será una percepción errada que las lleva a autoexcluirse o verdaderamente las discriminan? Durante la misma semana, en una actividad grupal al aire libre, me percató que un grupo de estudiantes, amigas de Rayén, comenta sobre Ana y Mabel.

Me acerco y les solicito compartan conmigo sus aprehensiones. Ellas manifiestan que están preocupadas y tristes porque Ana influye mucho en Mabel y que ésta última ha cambiado mucho y además les molesta el sentido de competencia que instauran en el curso. Me indican que ellas sienten que envidian a Rayén por ser buena alumna y que la dejan sola. Les molesta que no compartan a pesar de que ellas intentan integrarlas, incluida Rayén, a quien no toman en cuenta. Toda esta experiencia me hace reconocer el chisme como un tipo de violencia psicológica/social destinada a dañar la reputación de alguien, la autoestima y, finalmente, la relación interpersonal. Y pensar que surgen de interpretaciones no contrastadas con la mirada del otro, distorsiones cognitivas sin evidencias.

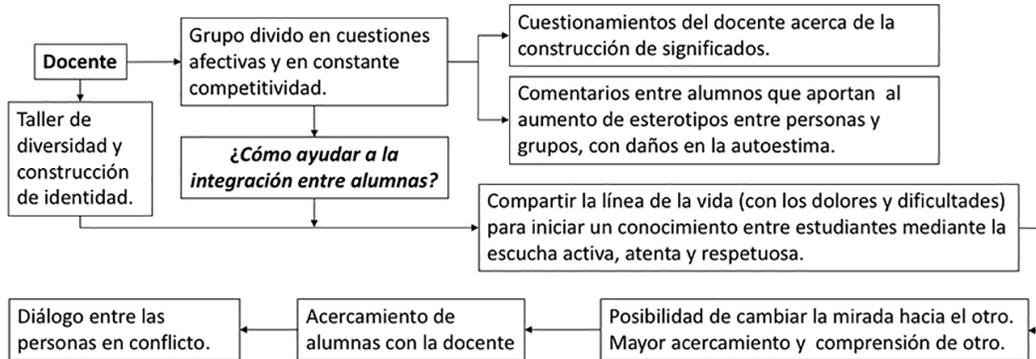
Ese día, aprovecho para recordarles a ambos grupos los contenidos de una de las clases, la importancia del diálogo para derribar creencias, prejuicios y falsas interpretaciones. Las invito a conversar activamente; a practicar la teoría y a recordar que cada una es diferente; a conmemorar las historias personales y a hacerlo en un marco de respeto, valor tan relevante como seres humanos, sobre todo en el área de educación.

Corren las últimas semanas, termina ya el semestre. No veo cambios entre ellas, me siento frustrada, pero no me corresponde hacer más. Tienen los recursos, solo deben usarlos, debo respetar sus tiempos; quiero ser optimista.

Un día de trabajo de oficina con mis colegas, veo a través de la ventana, sobre el verde prado del campus San Pablo Segundo, a los dos grupos de estudiantes conversando. Mi alma se llena de emoción... emoción que no me permitía explicar en ese momento la importancia de esa escena. Con el permiso y compañía silenciosa y respetuosa de mis compañeras de trabajo, contemplo con atención los movimientos de manos y gestos faciales que indican una conversación agradable y respetuosa, y, al pasar unos minutos, el instante en que Ana y Rayén se abrazan fuertemente, les sigue el abrazo de todas con todas. ¡Un abrazo grupal! Reconciliación a través de la escucha activa, hermoso acontecimiento que quedará grabado en mi historia de vida como hito, que me hace sentir que vale la pena trabajar día a día para

mejorar la convivencia, para aprender a ser mejores personas, a respetar nuestros ritmos, a entendernos en la diversidad. Acontecimiento que observé una mañana, en mi otra ventana.

A través de la ventana



Los estudiantes de nivel universitario son capaces de superar sus prejuicios socio-emocionales mediante herramientas de escucha activa y el reconocimiento de la tensión en sus relaciones. El trabajo del docente facilita este proceso generando acercamiento mediante actividades académicas y de diálogo con quien quiera acercarse a platicar, incluso fuera de horario de clase.

La importancia del juego



Un partido por la convivencia

INÍRIDA AVENDAÑO-VILLA¹ · DIXON DARÍO PADILLA TORRES²

Se inicia la primera semana de actividad en la institución; todos los maestros esperan la asignación de su carga académica para este nuevo año escolar y, junto a esa espera, la expectativa por cómo se abordará cada proceso en la institución. Son varias las expectativas, entre ellas, la de conocer el grado que asignarán a cada maestro, los estudiantes que éste tendrá y las particularidades de cada estudiante en su grupo. Es una espera tensa y extensa. Decidí sentarme bajo ese árbol enorme de la miniplaza de la escuela, ese lugar a donde solía ir cuando era estudiante a la hora del recreo, al que llaman “la cueva”. Un lugar fresco y sombreado, un lugar mágico. La cueva era un espacio en el que se experimentaba paz, calma y que nos alejaba de los gritos de la coordinadora de la institución.

Al llegar a ese espacio surgieron gratos recuerdos. De nuevo experimenté esa sensación que solo la magia de ese lugar podía dar; allí todos hablábamos sin parar de nuestros sueños, de nuestros gustos. Se descargaban un sinnúmero de ilusiones; el arte, el deporte, la música eran sonidos constantes en ese espacio. Me sumergí en ese mar de recuerdos y sensaciones que experimentaba bajo la magia de ese lugar. Ahí, acostado en el césped y mirando hacia la inmensidad del cielo, evoqué una y varias veces cada instante vivido. De pronto, a lo lejos, se escuchaba mi nombre; decidí levantarme y dejar por un instante la magia. Eran los maestros, aquellos que un día fueron mis profesores y que hoy eran mis colegas... “¡Profesor, lo estamos esperando; acérquese que iniciaremos la entrega de carga académica!”. De inmediato caminé hacia la sala de reunión y, al momento de entrar, observé que ya todos tenían en sus manos el documento con la entrega de cargas académicas. Pensé: *si estoy de último, significa que me corresponde la dirección de grupo del último año escolar, el grado 11.*

Efectivamente, así fue, en este año académico sería el director de grupo del grado 11, un reto grande que acepté con agrado. Recibí de manos del director de la institución la asignación de mi carga académica y la lista con los datos de los estudiantes que se hallaban matriculados en el grado 11. Le pregunté acerca de los proyectos académicos de la escuela y cuándo se asignarían a los maestros. La respuesta que obtuve por parte de la coordinadora fue dada con expresiones de afabilidad y dulzura, pero muy clara y directa: “Maestro, este nuevo año académico le corresponde realizar un trabajo de prueba piloto que aborde la temática de la convivencia; esto en razón que es una variable que muestra dificultades y que, en ese nivel, los modos de relación se tornan complejos. En ese orden, maestro, le corresponde realizar un gran trabajo con estos estudiantes.”

¹ Magister en Educación y especialista en docencia universitaria. Coordinadora del Observatorio de Convivencia y Paz, así como del Semillero de investigación CONPAZ en la [Universidad de la Costa CUC](#). Sus sublíneas de investigación son Bienestar cultura de paz y convivencia.

² Docente de Aula en el [Institución Educativa Distrital Santa María](#). Licenciado en Psicología y Líder Semillero de investigación CONPAZ en la [Universidad de la Costa CUC](#).

Pasada la semana inicial y organizado todo lo relativo a la planeación curricular para los estudiantes del grado 11, llegó el gran día, conocería a los estudiantes y podría presentarme ante ellos. Antes no había tenido contacto con ellos; los había observado en sus grados anteriores y bajo la coordinación de otros maestros. Sentí temor, ansiedad por iniciar. Al llegar al salón de clases hallé un enorme caos: volaban aviones de papel, las aletas de los ventiladores eran los colgaderos de cordones y morrales. Un desorden parecido a lo que había visto en algunas películas o series escolares. Ante esto, lo que pensé fue: *es solo el primer día de clases, mañana será diferente, no hay razón para solicitar a Coordinación que se acerque.*

Debía dar paso a mi convicción, vocación y formación como maestro, así que ingresé al salón y me ubiqué en un espacio que me permitía observar con detalle todo a mi alrededor; solicité que todos se ubicaran en sus sillas y me permitieran dialogar con ellos, sin embargo, no hubo respuesta positiva, todo continuó en caos.

Desde mi ubicación observé detenidamente cómo surgían, en medio del trato entre ellos, palabras llenas de poca o nada cordialidad; seguí observando uno a uno y cada detalle de la situación que tenía lugar. De repente, recordé un juego de fútbol que se denominaba la “copa loca” y que se había emitido por cable de TV ese día. No conocía el resultado, y en medio del caos del salón de clases y en tono alto pregunte: “¿Quién conoce el resultado del juego de la copa loca?”. Al instante, casi en su mayoría, guardaron silencio y se giraron hacia el espacio en que yo estaba ubicado. Me observaron, sentí en ese momento que mi pregunta había causado enojo; se escucharon voces al unísono que expresaban su sentir para con el juego y su resultado. Alguien pregunto en tono bastante alto: “Maestro, ¿y eso que esté acá?” A lo que respondí: “Soy su director de grupo”. Todos se ubicaron en sus lugares y bajaron el tono de voz.

Pasadas las primeras semanas y en marcha con el reto, observaba que el caos en el salón permanecía, la relación entre estudiantes era grotesca y poco afable, no había buena convivencia y debía entregar a la coordinación lo que sería el proyecto piloto en ese rubro. El desarrollo de clases era inmanejable, implementaba estrategias magistrales y lúdicas, sentía que debía avanzar e idear y crear acciones, estrategias que viabilizaran un mejor clima en el aula; los observaba en su clase de deportes y lo que proyectaban era un gran trabajo como equipo, así que pensé en sacarle partido a sus intereses y poder ganar el juego.

Por esos días era la época de clasificación de los equipos de cada país que irían al Mundial de fútbol. Gran parte de los estudiantes del salón de clases manifestaban su pasión por este deporte; decidí entonces adoptar el fútbol como una estrategia que mejorara el clima escolar en el aula, y considerar el proyecto que tenía en mente como un juego de clasificación al Mundial.

En cada clase el tema de los equipos que clasificarían al Mundial surgía; este tema los mantenía en sus sitios de trabajo, atentos y participativos, fue así como empecé a clarificar mis estrategias-acciones para el proyecto.

En primera instancia, diseñé una tabla de posiciones, y la única manera de ganar puntos era: mantener el orden, cumplir con los compromisos académicos y respetar a los compañeros.

Cada una de estos lineamientos establecidos tenían un valor de tres puntos y al final del periodo evaluativo, clasificaban a la siguiente ronda los primeros diez estudiantes. Los que no clasificaban o los eliminados debían ser remitidos a la Coordinación Académica.

Entre ellos comentaban: “El maestro ¿de dónde saca eso?”. Al inicio observé resistencia, pero pasado un tiempo y tras la ayuda de estrategias TIC, como la emisión de videos y la realización de actividades basadas en el juego del fútbol, se empezó a observar que las anotaciones, o goles, eran continuas. ¿Anotaciones? ¿Goles? Sí, así les llamaba a las participaciones en clases. Notaba que los estudiantes se interesaban muchos en las actividades, incluso a los que este deporte no les agradaba o no era de su interés.

Durante el desarrollo de clases, inicié la promoción de las anotaciones, o goles, en Matemáticas, Lenguaje, Ciencias y demás. Todos los estudiantes ganaban puntos.

Las relaciones entre los estudiantes empezaron a mejorar; la convivencia en el aula mejoró notoriamente. Para varios compañeros maestros esto no pasaba de ser una “locura” sin fundamento teórico. Cada vez que el estudiante terminaba una actividad en clase debía gritar: ¡GOL! El desarrollo de clases continuó siendo ruidoso, con demasiados gritos, pero eran los gritos de ¡GOL! que significaban el finalizar su actividad académica.

Las clases se vivían; se sentía la pasión por aprender, por el desarrollo de trabajos académicos, generando así aprendizajes significativos. Fue un proceso largo, pero al final se observó cómo se generaron cambios en las relaciones de los estudiantes del grado 11. La actitud ahora se caracterizaba por una mayor escucha y dialogo, así como mayor tolerancia y respeto. Los resultados académicos se elevaron.

Todos los estudiantes competían de manera sana para ocupar los primeros lugares del pódium así que consideré incluir también las “Rondas de eliminación directas”, donde todos debían aprobar para subir a la posición de clasificación. Inicié este nuevo indicador con las asignaturas menos apetecidas por ellos e incluí las charlas técnicas (exposiciones y mesas redondas) para así obtener puntos extra y poder clasificar en una segunda ronda (ganar el periodo).

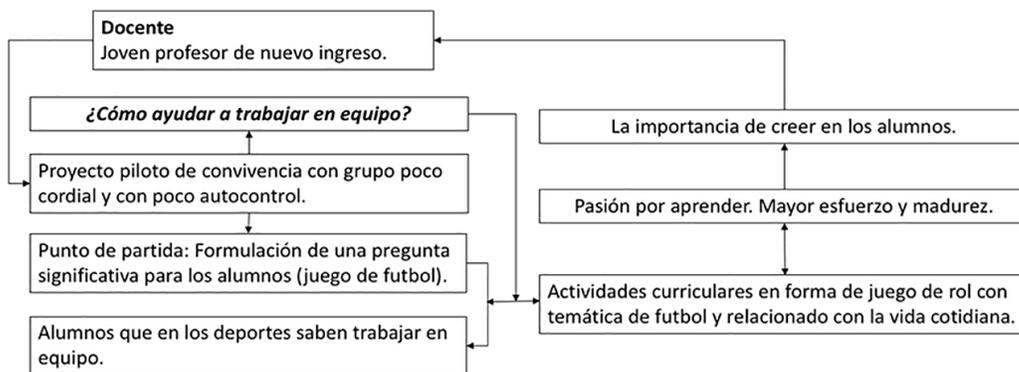
El resultado fue excelente. El esfuerzo, la madurez y el compromiso por salir adelante de los estudiantes en sus actividades los llevó a obtener mayores puntajes y la clasificación directa. Los no clasificados, no los reporté a la Coordinación Académica, pero pensé en organizar una actividad final, la cual consistió en observar un partido de clasificación final de fútbol. Varios me preguntaron: “¿Por qué solo un partido?”; a lo que respondí: “No solo deberán observar un partido, también deben comprender el proceso. ¿Cómo los jugadores llegaron allí?, ¿cómo lograron estar representando a sus países?, ¿cómo se convirtieron en la esperanza de un país?”

El objetivo era que, a través de la observación de ese partido, hicieran el análisis del juego en relación a su vida y comprender cómo avanzar; comprender que lo físico, el jugar bien y el obtener dinero, no correspondía a los intereses de cada jugador. Al observar el partido, cada

estudiante fue plasmando en una hoja de papel sus impresiones sobre las interrogantes y encontré respuestas que apuntaban hacia el logro del objetivo de la actividad; respuestas tales como: “estañarlá por su compromiso”, “ por su trabajo en equipo, por considerar al otro como igual y crear estrategias juntos”, “porque se aceptaron y comprendieron que no eran iguales”, “porque aprendieron a convivir con respeto y tolerancia”, “porque hubo metas personales, luchas, esfuerzo y dedicación”. Podría seguir enumerando muchas de sus respuestas, pero lo más sobresaliente fue que les ayudó a generar cambios en su actuar y convivir. El salón pasó de ser un caos a un espacio donde lo principal era la escucha, el respeto y la tolerancia. Los valores se hacían evidentes en muchos de sus comportamientos y acciones.

Es así como, desde este interés, se pudo generar un cambio de actitud, comportamiento, pensamiento y sentir. De que nadie creía en ellos y que difícilmente se podría lograr el cambio, ellos apostaron al partido de la convivencia, de las relaciones basadas en el diálogo y el respeto. Al final del año, los resultados académicos fueron excelentes; los resultados en convivencia sorprendieron a los maestros y directivos. Ellos ganaron el partido, clasificaron a la final y ganaron. Todos se graduaron con honores en una final en la que nadie apostaba por ellos, pero que finalmente ganaron y gritaron: “¡GOLAZO!”.

Un partido por la convivencia



Los aprendizajes pueden tener un mejor resultado cuando el propósito de las actividades escolares están vinculadas a los intereses de los estudiantes, como puede ser el juego. Visto así, el aprendizaje se vuelve parte de una sana competencia en la cual no solo se logra un beneficio mayor, sino también un aprendizaje para la vida.



Construir una cultura de juego para convivir mejor

MARCIAL HUNEEUS¹

Entré a la sala de profesores y me senté con Daniela y Carlos, otros profesores de Ciencias. Había una persona que no conocía, conectaba su computador para hacer una presentación mientras hablaba con la directora. Le pregunté a Daniela si sabía de dónde venía. Me dijo que no, pero que creía que era alguien que nos iba a hacer una charla sobre drogas; había escuchado que teníamos que trabajar ese tema con los estudiantes de secundaria. Pensé en aprovechar a corregir unas pruebas que tenía pendientes. Al final de año es una locura todas las cosas que una tiene que hacer.

La directora nos saludó y dijo que íbamos a hablar de un proyecto que se iba a hacer en el patio durante las vacaciones de verano. Me pareció raro, ¿por qué el patio? No había pensado que el patio de la escuela necesitara algo. Nos mostraron imágenes de otros colegios donde habían trabajado. Los patios se transformaban mucho: plantaban árboles, hacían estructuras de juegos y lugares para hacer clases. Me gustó cómo se veían. Daniela estaba bien contenta; la miré y le dije que eso no iba a pasar, que seguro era otro más de los proyectos que se anuncian y que nunca se concretan. Carlos me apoyó. Siempre es lo mismo, nos dijo. Llega alguien, habla y habla de educación, pero nunca pasa nada.

El que estaba presentando nos dijo que cuando se hablaba del patio, también se hablaba del cuerpo y el movimiento, así que íbamos a hacer un juego. Nos pidió que todos fuéramos al patio. Pensé que se había vuelto loco. Había tenido un día largo como para ir a jugar. Además, ni siquiera había comenzado a corregir las pruebas. Los otros profesores se pararon; nadie dijo nada, así que los acompañé. Nos reímos harto; nunca hacíamos ese tipo de cosas, rara vez interactuaba con profesores de otras áreas. Mucho menos jugar. Después, estuvimos conversando sobre las cosas a las que jugábamos de niños. Me acordé de que pasaba horas jugando en la calle, que todos en el barrio nos conocíamos. Alguien salía y de a poco se llenaba de niños. Probablemente nos conocimos porque queríamos jugar. Solo volvía a la casa cuando se prendían las luces de la calle. Ahora no se ven niños jugando afuera.

Una profesora dijo que los niños tenían que jugar más, porque muchos están todo el recreo mirando sus celulares y no se mueven ni interactúan con los demás. Pensé que nunca iba al patio. El recreo es agotador, los niños se la pasan gritando y pateando pelotas. Muero de miedo de que me llegue un pelotazo; cuando era estudiante siempre me llegaban, por eso durante el recreo me voy a la sala de profesores. Solo veo a los niños en clase. Otro profe dijo que a él le gustaba dar clases en el patio, pero que era muy difícil, que sería bueno tener un lugar más contenido. Una profesora dijo que el patio solo lo usaban los niños y que las niñas no tenían

¹ Director de Educación y Convivencia de Fundación [Patio Vivo](#), una organización sin fines de lucro que desarrolla proyectos en los patios escolares para convertirlos en Paisajes de Aprendizaje, que motiven la buena convivencia, los hábitos de vida saludable, el contacto con la naturaleza y el aprendizaje a partir de la experiencia. Profesor por más de diez años.

espacios para jugar, que lo único que hacían era caminar en círculos alrededor de la cancha. Nunca había pensado en eso. Me di cuenta que en la escuela vivimos haciendo planificaciones, pero que nunca se había conversado sobre lo que pasa en el patio y en el recreo. Hay profes que le ponen llave a la puerta de la sala para que salgan al patio, si no se quedan todo el tiempo encerrados. Dije que era triste que hubiera niños que no les gusta salir al recreo, que es como si quisieran desaparecer. Daniela también habló; dijo que, salvo jugar fútbol, no había nada más que hacer en el patio.

Pensé en los juegos que hacía de niña en el recreo: el luche, el elástico, el alto, las naciones, las quemadas, la escondida, las chapitas, el cachipún alemán, la pinta mantequilla, el tomo y tantos otros. Ahora los niños solo juegan fútbol y, con suerte, basquetbol. Carlos dijo que como los niños se aburrían empezaban a molestarse y muchas veces se armaban peleas, que a él le gustaba estar en el recreo con los niños, pero que en general era muy estresante, porque se tenía que hacer cargo de que no dijeran garabatos, no se molestaran, no se empujaran, de las peleas y los accidentes.

La reunión se acabó. Nos fuimos caminando juntas y conversamos sobre todo eso. Es bien triste que ya casi no se ve a los niños jugando, le dije. Recuerdo haber pasado toda la tarde jugando en la calle con las niñas del barrio. Todos salíamos, se armaba un grupo de unos 20 niños y no parábamos de jugar hasta que las mamás nos llamaban a comer. Andábamos en bicicleta, en patines, íbamos a la plaza, jugábamos con tierra. Ahora en las calles solo hay autos y los niños se la pasan viendo tele o jugando en el celular. Ella me dijo que además ahora, con la jornada escolar completa, los niños llegan más tarde a sus casas, ya no tienen el tiempo que nosotros teníamos. Si no juegan en la escuela, me dijo, no creo que lo hagan al llegar a sus casas.

El fin de año fue intenso. Poner las notas, hacer reuniones de apoderados, conversar los casos complicados, tratar de apoyar a las familias, organizar la fiesta de cierre. Hay tantas cosas pasando en una escuela que a veces una se siente sola; como que haces más de lo que puedes y nadie se da cuenta. Me olvidé totalmente de lo del patio. A fin de cuentas, no había cambiado nada y teníamos muchas actividades: hacer clases, hablar con las mamás, planificar, evaluar, corregir pruebas, llenar el libro de clases; en fin, cerrar el año escolar. En diciembre se acabaron las clases. Menos mal, con el calor que hacía era imposible que los niños estuvieran sentados en la sala. Ya nadie se lograba concentrar.

A fines de febrero volvimos a la escuela para preparar el comienzo del nuevo año. Cuando entré no podía creer lo que había pasado. En el patio había un juego de barras gigante, un pozo de *mulch*, una terraza de ladrillos con pendiente, bancas, cuerdas, árboles. Me gustó mucho, pero también me asustó. Los niños seguro que se iban a caer de las barras, nos íbamos a pasar con niños accidentados. A los papás le iba a parecer peligroso y lo peor es que en eso tenían razón. Tenemos tanto que hacer para, además, estar previniendo que los niños se caigan. En la primera reunión de profesores, todos querían hablar. A unos pocos les gustaba, pero la mayoría dijimos que era una irresponsabilidad tener tantas cosas en el patio, que había muchas plantas, que ya ni siquiera parecía el patio de una escuela. La directora preguntó por qué reaccionábamos así, si siempre pedíamos que se hicieran cosas distintas y aquí había

una oportunidad para educar a los niños al aire libre y trabajar la convivencia. Además, todos habían dado ideas para el diseño del patio. Por ejemplo, habían pedido árboles para que los niños aprendieran a cuidarlos y se marcaran las estaciones del año, y ahora no les gustaban. Habían dicho que los niños necesitaban moverse más, saltar, trepar y dejar de mirar el celular. Recién en ese momento relacioné lo que había pasado en el patio con la reunión del año anterior. Nadie se vio muy convencido, pero no se hicieron demasiados comentarios, los hechos nos iban a dar la razón.

Poco antes de que empezaran las clases, tuvimos una nueva reunión para conversar sobre el patio. Nos preguntaron qué nos parecía y dijimos todos nuestros temores. Nos dijo que saliéramos y fuéramos a conocerlo mejor. Volvió a hablar del juego, el movimiento y la convivencia. Dijo que el juego era el lenguaje de los niños y que teníamos que jugar para acercarnos a ellos. Con tanta cosa por el comienzo del año, la verdad no había caminado por la pendiente ni me había subido a las barras. Caminamos en parejas describiendo el espacio y tocando los materiales que habían usado. Ya no era solo cemento. Había cambiado mucho, se podía hacer equilibrio y oler las plantas. Luego hicimos un juego con unas pelotas de malabarismo, era difícil, pero al poco rato nos salía súper bien. Nos reímos mucho. Me di cuenta de que había profesores que veía todos los días y no sabía sus nombres, como dan clases a niños más chicos nunca conversamos. Nos reímos y nos presentamos. Luego, en grupos, conversamos sobre el aprendizaje, sobre experimentar, probar, hacer dinámicas distintas y jugar. No solo estarse sentados en la sala tomando apuntes y haciendo guías. Me di cuenta de que el patio no era tan peligroso como me había parecido al principio; lo cierto es que la prueba de fuego iba a ser el comienzo de clases, cuando llegaran los niños.

Ahora que los veo jugar en el patio, no puedo creer que antes tuviéramos solo un patio plano y de cemento. La mayoría de los niños juegan, saltan, corren, hacen equilibrio, se tiran por la cuerda, conversan arriba de las barras. Las niñas son demasiado hábiles con las barras, no paran de dar vueltas, de girar y saltar. Yo no me atrevo a hacer lo que ellas hacen. Varios niños comenzaron a llegar antes a la escuela para tener más tiempo para jugar.

El otro día pasé un recreo en el patio. Se me acercaron muchos niños, me rodeaban y me preguntaban cosas de mi vida. Nunca les había contado nada sobre mí. Había menos pelotas dando vueltas y ya no me daba susto estar ahí. Los niños se movían, me gustó ver que jugaban más.

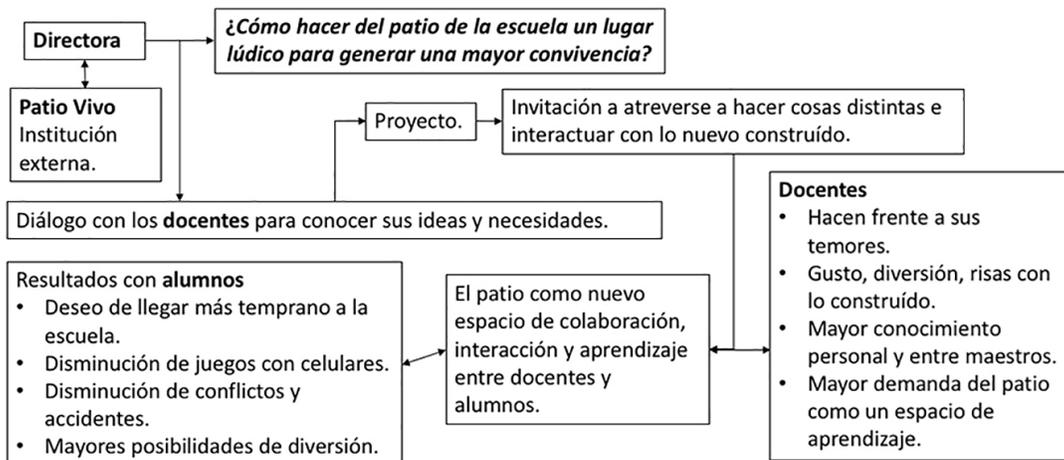
Un par de semanas después, hablé con Daniela y conseguimos una cuerda con el profesor de Educación Física. En el recreo la llevamos y empezamos a darle vuelta. Sin que lo pidiéramos se armó una fila de niños que querían saltar. Daniela empezó, *manzanita del Perú, cuántos años tienes tú...* me reí, me acordaba perfecto. Muchos niños querían saltar. Cuando se acabó el recreo los niños nos dieron las gracias. Me llamó la atención que supieran nuestros nombres, aunque a la mayoría no les damos clases.

A Javier, el profesor de Lenguaje, fue al primero que vi dando clases en el patio. Le daba unas instrucciones a su curso, los niños se iban a trabajar solos y luego, en grupos, uno sentado en las barras, otro en el suelo, otro en las bancas, otro en el pozo de *mulch*. Pensé que yo tam-

bién podía hacer eso. Se veía bastante más entretenido que estar todos sentados mirando el pizarrón. Se lo comenté a Javier y me dijo que él antes solo hacía clases en el patio cuando los estudiantes se portaban bien o antes de salir de vacaciones; como si fuera un premio para ellos, pero que en realidad salir al patio para los niños era muy motivante y se podían hacer cosas bien distintas. Le sonreí.

Ayer me decidí; estaba lista para ir a hacer clases al patio, pero me contaron que había que inscribirse en el calendario de la sala de profesores. No sabía que mis colegas también estuvieran haciendo clases afuera. Me anoté para el viernes en el segundo bloque. Se me ocurrió la idea de llevar una pelota para enseñarles un juego a los niños en los minutos finales. No sé cómo me va a ir. Seguro no me sale tan bien como a Javier, pero creo que tenemos que probar cosas distintas, es bueno para los niños y supongo que también para mí. Me ha gustado como ha ido cambiando la relación con los niños, para aprender es muy importante disfrutarlo y pasarlo bien.

Construir una cultura de juego para convivir mejor



Las actividades lúdicas en un patio de recreo abren la posibilidad para crear un lugar atractivo y disfrutable entre alumnos y profesores mediante el juego en movimiento. Esto da lugar a la colaboración y al aprendizaje que repercuten en el desarrollo integral e interpersonal.

El cuidado y la colaboración



Una escuela que aprende a cuidar

EDUARDO ARIAS CASTAÑEDA¹

Cuando el director de una escuela en el municipio de Tlaquepaque, Jalisco, me invitó a encargarme de un grupo de quinto año de primaria para cubrir una plaza vacante, yo ya me había jubilado y nunca me imaginé el reto que representaría y los nuevos aprendizajes que tendría que adquirir a pesar de toda mi experiencia acumulada.

El grupo a mi cargo estaba conformado por 40 alumnos, con características propias de niños y niñas de 13 años, con excepción de uno, José, con 15 años cumplidos, quien no se destacaba por ser más alto o más desarrollado físicamente que sus otros compañeros, sino por su aspecto descuidado. Yo no tenía mayor información acerca de su trayectoria académica: desconocía si había reprobado o estaba atrasado en sus estudios, y aunque todo eso se fue aclarando con el tiempo, todo esto ponía de manifiesto que en su casa no recibía el cuidado necesario.

Él acostumbraba entrar al salón y dormirse sobre su escritorio. Cuando se despertaba, medio trabajaba, debido a que su capacidad de atención no era suficiente; parecía evidente que José estaba mal alimentado y que su aseo personal requería atención. Dormir en el transcurso de clase era recurrente y lo hacía durante casi una hora u hora y media. Esta situación no sorprendía a sus compañeros, incluso algunos de ellos me llegaron a pedir que lo dejara dormir, que su somnolencia se debía a que estaba enfermo. ¿Enfermo de qué? les pregunté, y lo poco que obtuve de respuesta fue que se ponía muy extraño y a veces hasta agresivo.

En cierta ocasión sucedió lo que temía, cuando estaba explicando un tema, José se empezó a inquietar, prendía y apagaba la luz del salón de manera intermitente. En ese momento le dije: “¿Qué pasa, José? ¡Estamos trabajando!”. Él, molesto y exasperado, me contestó: “¡Ya déjeme!”.

Traté de calmarlo y le decía que no podía dejarlo porque todos estaban trabajando. En ese momento, José tomó la regla de madera, de un metro de largo que se encontraba cerca de él, y volviéndose hacia a mí me amenazó, diciéndome nuevamente que lo dejara. En ese momento, uno de sus compañeros que estaba cerca de la puerta salió corriendo con el director para contarle lo que estaba pasando. El director no tardó en llegar e intentó tranquilizarlo; poco a poco lo encaminó a la dirección y cuando estaban a punto de bajar las escaleras, José intentó aventarlo, afortunadamente, sin éxito. Finalmente, el director logró calmarlo.

Esta situación, además del miedo que me produjo, me creó una fuerte confusión acerca de lo que convenía hacer. Mi temor de volver a la escuela crecía cada día y al mismo tiempo muchas situaciones giraban por mi mente. Una era dejar de ir ya a la escuela, pero sentía una fuerte

¹ Doctor en Filosofía de la Educación. Académico del [Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente](#). Miembro de la [Red Latinoamericana de Convivencia Escolar](#).

responsabilidad de no abandonar a mi grupo; la otra, pedir que se expulsara a José de la escuela, pues no teníamos condiciones para ayudarlo, pero entonces me pregunté: ¿Qué escuela las tendría? Él ya había recorrido varias de ellas sin resultados positivos. Era evidente que no estábamos capacitados para atenderlo adecuadamente, pero eso no nos impediría hacer un nuevo intento por ayudarlo; y, aunque por momentos me daban ganas de correrlo, solo imaginar que José fuera mi hijo, me partía el corazón.

Cuando mis sentimientos, al paso de los días se fueron asentando, pude manejar mejor mi miedo ante José, de tal manera que, al notar que él se comenzaba a alterar, buscaba mirarlo a los ojos, hablarle con cariño y también con firmeza; escucharlo con atención aunque me resultara absurdo lo que me decía y darle consejos para que se calmara. Esto no siempre resultaba como yo hubiera querido, pero se abría una veta de relación que le permitía tener un mayor control de sí mismo.

Conforme transcurría el tiempo, llegó un momento en el que ya no veía mayor progreso en él; se volvieron a manifestar nuevas agresiones físicas hacia sus compañeros y, aunque las situaciones no pasaron a mayores, los otros niños quedaban un tanto inmovilizados a causa del miedo que José les causaba. Esto originó que el problema se extendiera a los padres de familia quienes, con justa razón, velaban por la integridad física de sus hijos.

Cuando José se encontraba tranquilo, yo me acercaba a él para conversar con el propósito de entender lo que le pasaba. José me comentaba que veía ojos azules y ojos blancos y que cada uno de ellos le pedía que hiciera algo: los ojos azules una cosa y los blancos otra.

Dado que las agresiones de José hacia sus compañeros continuaron, esto provocó que los papás de los niños afectados solicitaran su expulsión por medio de un escrito. El director platicó con ellos, con la intención de que comprendieran de manera más amplia la situación, y de que tomaran conciencia de que, aunque una expulsión fuera justificada, le cerraría a ese niño la posibilidad de tener una vida un poco mejor y lo colocaría en una posición de alta vulnerabilidad en el contexto donde vivía. Así fue como logró convencerlos de no proceder con la petición y centró su argumento invitándoles a reflexionar: *¿qué harían ustedes si este fuera su hijo?*

José era el menor de la familia; su otro hermano tenía 19 años. A José, sus padres le daban ciertas libertades que no eran propias para su edad, como permiso para tomar cerveza. Su hermano mayor era alto, robusto y no se sabía con certeza si se drogaba. Su papá era una persona jubilada que dejaba la responsabilidad del cuidado de su hijo a su esposa.

Ante el momento crítico de la posibilidad de ser expulsado, la mamá de José se vio obligada a integrarse en la solución del problema. El director les dejó en claro (a ella y a su esposo) que si no asumían con responsabilidad lo que les correspondía, la escuela se vería precisada a atender las quejas de los padres de familia que solicitaban la expulsión. Dedicué tiempo adicional para platicar con la mamá de José, hacerle hincapié en la atención especializada que se requería y acompañarla en el proceso. Le pedí también que le solicitara al doctor que atendía a José, por lo menos, algunas indicaciones de cómo actuar ante las crisis de su hijo.

El psiquiatra que lo atendía no solo dio recomendaciones respecto de las actitudes convenientes para tratarlo, sino también información acerca del medicamento que se le debía administrar y en qué momentos del día. Esto era muy importante, ya que su mamá acostumbraba dárselo cuando llegaba de la escuela para que se durmiera, así evitaba tener que lidiar con él en casa.

A José le detectaron esquizofrenia y tuvo que retirarse unos meses de la escuela debido a los altibajos que tenía; mientras se estabilizaba y se adaptaba a sus nuevos medicamentos, seguía haciendo trabajos en casa y me los llevaban a la escuela. Al paso del tiempo, descarté la opción de correrlo de la escuela; cada vez me sentía más empático ante su situación y, en no pocas ocasiones, sus compañeros me preguntaron cuándo volvería José. Esto me condujo a acercarme más a la mamá de José para saber cómo estaba y qué cambios veía en él; incluso, en algunas ocasiones acompañé a la señora con el psiquiatra, para ayudarlo a exponer la situación de conjunto, de modo que la dosificación del medicamento pudiera ser más efectiva, tanto para cuando estuviera en casa como en la escuela. La atención de José implicó también hacer cambio de hábitos en los ámbitos familiar y escolar para ayudarlo a tener una estructura más ordenada en su rutina cotidiana, como sus tiempos para dormir, para trabajar, de esparcimiento y para entablar un contacto más cercano con él.

Dentro del salón de clase, yo sentaba a José cerca de la puerta para que, cuando llegara un momento de inestabilidad, pudiera salir a caminar mientras lograba calmarse, sin que por ello dejáramos de tener contacto visual, por mi parte o por alguno de sus compañeros. El cuidado cotidiano del grupo y mío era indispensable y resultó ser algo complejo, ya que a juzgar por los escasos avances de José a lo largo del ciclo escolar los esfuerzos parecían resultar poco efectivos.

A pesar de la adversidad que yo percibía, continué realizando las reuniones periódicas con su mamá, la cual fue sintiéndose no solo acompañada sino también comprendida y apoyada para lograr con su hijo una mejor estructuración de sus tiempos. Mantuvimos un diálogo relacionado con lo que observábamos en su conducta, además del cuidado en la administración de los medicamentos y las recomendaciones del médico.

Me vi en la necesidad de crear en el grupo, aprovechando algunos de los contenidos curriculares, la articulación hacia una mayor conciencia de la situación de José y formas concretas de apoyo para que sus compañeros supieran qué hacer o a quién dirigirse ante situaciones de riesgo para ellos. Los docentes y el director también se sumaron a la tarea de aprender cómo actuar ante las situaciones críticas de José y de contar con los modos para ayudarlo a estabilizarse. En algunos momentos, llegué a percibir que lo único que necesitaba José era sentir la cercanía, que estaban con él y que lo cuidaban. Eso lo tranquilizaba.

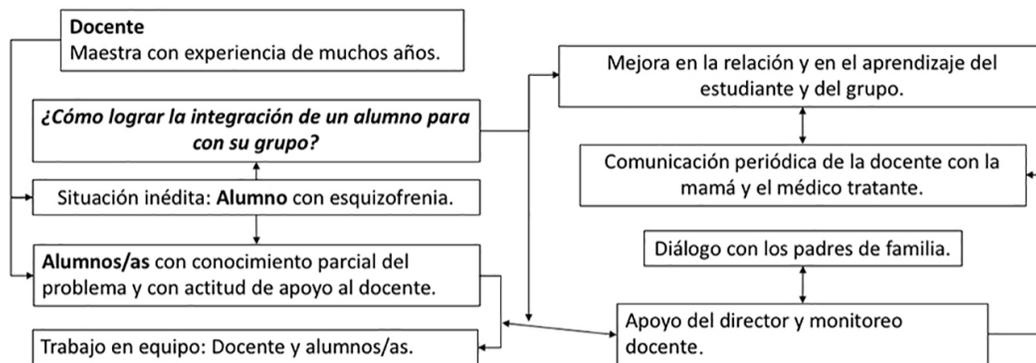
Aprendí, además, a evaluar a José con criterios de acuerdo a sus capacidades y lo que pudiera dar de sí mismo. Otro aprendizaje fue que, ante cualquier circunstancia y antes de actuar o tomar una decisión, era indispensable conocer más a fondo lo que estaba sucediendo, no solo con José sino con el conjunto del grupo y, con ello, actuar de la mejor manera atendiendo a sus posibilidades. Esto me permitió ser cada vez más empático con todos mis alumnos, quienes al saberse escuchados me confiaban lo que a diario vivían.

El grupo llegó a aceptar a José y a aprender cómo relacionarse con él, inclusive a apreciarlo y a sentirse un tanto corresponsables de su proceso. Creo que esto se logró gracias al apoyo y la atención que también se brindó al grupo, de inicio, con la mera finalidad de ayudar a José, y que derivó en un fortalecimiento de otras habilidades socioafectivas para el grupo; en especial, desarrollaron actitudes para el trabajo colectivo.

Al pasar al sexto año de primaria, José ya estaba medicado de manera adecuada. Fue necesario tener un diálogo frecuente con la maestra del siguiente grado para compartir con ella las situaciones y aprendizajes logrados en la forma de tratarlo, de ubicarlo ante su grupo, de ayudarlo a aprender y trabajar mejor con sus compañeros.

José ha regresado varias veces a visitarme y, aunque terminó la primaria con conocimientos por debajo del promedio de un niño de primaria, logró continuar sus estudios en la secundaria.

Una escuela que aprende a cuidar



El saber cuidar de los otros, especialmente de los alumnos/as, no es una tarea fácil, ya que no es algo que se puede aprender a partir de nociones teóricas. El cuidado implica el conocimiento del otro, pero también en el cuidado del otro está implícito el cuidado de uno mismo, mediante el reconocimiento de las propias capacidades y límites personales y comunitarios.



Convivencia escolar en un contexto vulnerable: el caso de la secundaria 117 en Tijuana, México¹

ALICIA ALELÍ CHAPARRO CASO LÓPEZ²

Más allá de la transmisión de conocimientos, se ha logrado establecer un vínculo con los alumnos, lo que ha generado una convivencia escolar armónica, que es digna de resaltarse si se toma en cuenta el contexto de vulnerabilidad de la escuela.

Este plantel escolar está ubicado en una colonia de alta marginación de la ciudad fronteriza de Tijuana, en México. Además de las múltiples carencias físicas y de servicios, tiene problemas sociales fuertes, entre los que se pueden mencionar la delincuencia, el consumo de drogas y la desintegración familiar. Este contexto coloca a muchos niños en situaciones de vulnerabilidad y de riesgo, no solo de abandonar la escuela, sino también de incurrir en conductas antisociales. Por ello, esta escuela es peculiar, pues ha logrado una resiliencia hacia su interior y en la dinámica con sus estudiantes, actuando como un medio de contención y de apoyo para muchos niños de la comunidad. ¿Qué hace tan peculiar a esta escuela? Vamos a contarlo.

Al ingresar hay una sensación de orden y limpieza, se percibe un ambiente agradable, de manera que los estudiantes conviven y aprenden en un ambiente físicamente propicio. Sin embargo, no es el aspecto de la escuela lo que más resalta, sino el clima escolar, la convivencia. En esta escuela se respira paz, más allá de los aspectos estructurales, el factor humano es el que hace la diferencia.

Abunda la cordialidad y el respeto. Al ingresar a cualquier aula el saludo de buenos días de los chicos es espontáneo y natural, sin el clásico sonsonete desvigorizado de quien saluda por obligación. Al salir, lo mismo, las voces de los estudiantes expresando: “Que le vaya bien; gracias por venir”, “vuelva pronto; aquí la esperamos” invitan a querer regresar. Llama también la atención los casos de aulas en las que, si por alguna razón el docente no está, los niños están sentados y ordenados como si el docente estuviera ahí. No es necesario vigilarlos, ellos saben qué hacer. Es verdaderamente agradable visitar cada espacio de la escuela, prevalece un clima de cordialidad y respeto.

Otro punto destacable es que los docentes trabajan de forma colaborativa, en constante comunicación y se apoyan mutuamente. “Aquí hay mucha comunicación entre nosotros los maestros, para poder sacar adelante el trabajo en la escuela, por las necesidades que tenemos y por la comunidad que nos rodea. ¿No? La que tenemos. Entonces, siempre tratamos de que el trabajo aquí en la escuela suba de nivel, tratamos de estar todos implicados y relacionados con el trabajo”.

¹ Obra póstuma con la que se le rinde homenaje a Alicia Alelí Chaparro Caso López.

² Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Con más de 20 años de experiencia en docencia e investigación. Desde 2012 formó parte del [Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC](#).

Los docentes trabajan de forma conjunta teniendo como principal interés el bienestar de los estudiantes. Una de las prácticas que más llamó la atención es que en la escuela son muy tolerantes con la hora entrada, porque lo que les importa a los maestros y directivos es que entren y se queden. Además, hay un seguimiento para asegurar que asistan a la escuela: “Esto no es muy fácil y se los digo, porque aquí esa parte es una lucha continua; los alumnos están tan solos que a veces es difícil estarlos rescatando y estar llamando a casa para ver si están ahí o revisando dónde están. Porque como la persona que está encargada de ellos sale a trabajar, entonces el joven decide no entrar y, en la puerta antes de llegar a la escuela, se dan la media vuelta y se van a otro lugar. Esto es difícil, eso yo creo que es de las cosas más fuertes”.

También se promueve la integración y comunicación: “Se trata de que lo acepten, hablar con el grupo, de que no exista ningún tipo de conflicto, que lleven una buena relación. Cada vez que se entra al grupo, estar hablando de una buena convivencia”. Existe una dinámica de escucha hacia los estudiantes, se toma en cuenta lo que ellos reportan: “Porque los niños, pues sí te dicen tal cual es la situación. Ellos te van a decir a lo mejor su perspectiva sobre los maestros, en cuanto a la relación que tienen con ellos”.

La equidad es una práctica muy importante en la escuela: “Tratamos de distinguir qué alumno aprende de forma visual, qué alumno aprende escuchando y nos apoyamos. Somos un equipo que, a pesar de tener diferentes materias, nos apoyamos unos a otros y empezamos a ver las dificultades de nuestros alumnos. Por ejemplo, en Español tenemos un alumno que no sabe leer y no sabe escribir; entonces, ¿cómo vamos a trabajar con ese alumno? Hay que descubrir en dónde él se puede desarrollar o salir adelante. A muchos les gusta dibujar y por medio de dibujos hacemos que empiecen a transmitirnos el tema y la clase. Cada uno de nosotros vamos descubriendo qué dificultad tienen nuestros niños y nos ponemos de acuerdo para ver de qué manera ayudar a ese joven para salir adelante. Se hacen adecuaciones, nos unimos varios en el colectivo, como equipo de trabajo y hablamos y vemos las necesidades y compartimos el trabajo cada quien o las estrategias para poderlas llevar a cabo y establecer vínculos con los alumnos”.

La colaboración entre docentes es una clave importante del trabajo que se desarrolla en esta escuela, y este sentido de colaboración también se promueve con los estudiantes: “Así se trabaja en equipo, hemos dicho que por medio de los trabajos en equipo pueden aprender de todo, para que se enseñen a convivir. Trabajando juntos les enseñan a relacionarse y a llevar un trabajo colaborativo. A lo mejor va a haber una calificación por el trabajo que se hizo de todos, pero la calificación es individual”.

Es claro que en esta escuela el trabajo con los estudiantes va más allá de lo académico; los apoyan en las situaciones familiares complejas que enfrentan: “Hay jóvenes que no vienen porque tienen muchos problemas familiares, muchas dificultades, y vienen a la escuela porque tienen que asistir, no porque les llame la atención. Entonces tratamos de trabajar con ellos para que tengan el interés [...] y tratamos de involucrarlos y que ellos participen. A veces no podemos lograr nada con esos jóvenes, ¿verdad?, pero hay que intentarlo. Se tiene que rescatar a alumnos que probablemente han consumido o consumen drogas, jóvenes que no tiene mamá ni papá y viven con la abuelita. Tratamos de revisar primero con quién vive el

joven, si está realmente con su papá o mamá, o con una tía o abuelita. Tratamos de hablar con la familia para que se unifique y se vuelva un equipo de trabajo”.

Se promueven los valores de distintas formas: “Hay maestros que, al pasar la lista, en vez de decir su número o su nombre decían un valor: Amor, amistad; al decir amor, por ejemplo, tenían que dar una explicación *para ver cómo lo aplican*. Y los estudiantes decían: *Si a mi compañero se le caen los veinte pesos, se los doy*. Hay niños muy honestos; aquí se cae dinero y lo traen y ya: *A ver ¿de quién es?; o: Profesora, mire está esto...* Hay niños así”. “Para promover los valores, estuvimos poniendo letreros alrededor de la escuela. También reconocemos sus actos, por ejemplo, el joven que más se destaca es el que ayuda al que tiene problemas y lo apoya en lo académico. Entonces le pedimos que él le explique a su nivel. Otra estrategia es tratarse con respeto desde que entras al grupo, decir: *Buenos días, me permiten, con permiso, disculpen*; o: *Ah, miren no pude estar con ustedes porque tuve esta situación*. Se comienza con lo más sencillo: cómo dirigirte a los jóvenes; cómo saludas al alumno. Cuando yo voy a entrar al salón, todos se me echan encima y es un beso y abrazo y entonces no me dan ni la oportunidad a veces de decirles: *¡Buenos días, muchachos!* Entonces [...] ya los saludaste, ya les preguntaste si se encuentran bien; ellos te dicen que sí. Ellos son también ‘psicólogos’ porque te observan y te dicen: *Profesora, ¿se siente mal? Entonces ¿por qué no se pintó hoy?; Profesora, ¿viene enojada? Trae el ceño fruncido, Profesora. ¿Está estresada?, se nota, se nota que está estresada*. Los alumnos son muy perceptivos y también tenemos que escucharlos... nos espejean nuestras actitudes”.

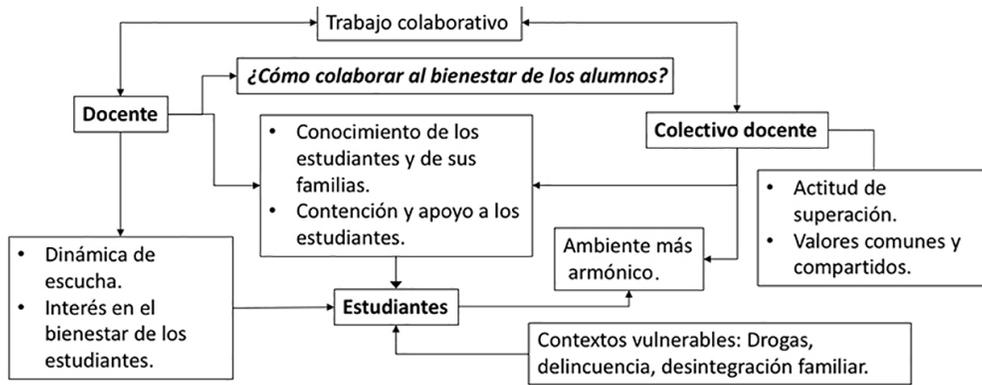
Así, los valores tienen un papel muy importante, por lo que la disciplina parte del respeto mutuo entre docentes y estudiantes: “Es considerar comportamiento y actividades, y esas empiezan desde que entro al salón y saludo a los estudiantes. Un elemento muy importante es el respeto; saber escuchar y esperar turno; resolver conflictos cuando se es maestro titular. El respeto es lo más importante en la forma de tratar a los muchachos, así como yo quisiera que trataran a mis hijos, con tolerancia, empatía, escuchando, observando su desempeño en el grupo. Verlos interactuar en el grupo, y si veo un ambiente tenso intervengo, haciéndoles ver qué sentirían si se invierten los papeles. Si son asuntos más fuertes hago juntas con padres de familia”.

De igual manera, se procura establecer una relación de confianza con los estudiantes: “Es importante escucharlos para generar confianza en el alumno, más que impartir la materia. Hay que hacer las matemáticas más divertidas, y planear la clase de acuerdo a su razonamiento, además de hacerla interactiva y realizar la práctica fuera del salón de clase con ejemplos que puedan poner en práctica en su vida cotidiana. Se les realizan preguntas a los alumnos de manera lúdica. Con confianza desearles buenos días, y si es fin de semana desearles buen fin de semana. Tratar de sacarles una sonrisa, realizar actividades para integrar los grupos, generar equipos de trabajo con todos los alumnos y otras veces dejo que ellos mismos los realicen”.

En este sentido, la comunicación con los estudiantes es fundamental: “Aconsejar, platicar con ellos, inculcándoles lo que tienen que hacer. Desde recibirlos de una manera agradable, saludándolos, se realiza un diagnóstico inicial de cómo se va a trabajar en el día y que, con lo que sabe, se logre llegar a tener los conocimientos esperados. Busco que se dé un ambiente de

camaradería con los alumnos; hay que empatizar con sus edades y su realidad, muchas veces hablar en su lenguaje y hasta contarles algún chiste o analogía tomando en cuenta niños y niñas”.

Convivencia escolar en un contexto vulnerable: el caso de la secundaria 117 en Tijuana, México



Las acciones del docente para con estudiantes que viven en contextos vulnerables implica una dinámica de mayor escucha cotidiana y un auténtico interés por el bienestar de sus alumnos. La dinámica personal y colectiva de los docentes, al ser un trabajo colaborativo donde se comparten valores y actitudes comunes, hace posible generar sinergias más efectivas que repercuten en la mejora de la convivencia y del ambiente escolar.



El trabajo colaborativo: Pilar para conformar un equipo laboral

NICOLE ANDERS CONTRERAS¹

Soy Educadora Diferencial en una escuela de Educación Especial al sur de Chile. Aproximadamente, 80 niños, niñas y adolescentes, y un equipo de 23 profesionales, que incluye al director, docentes, asistentes de aula, personal de apoyo del área de la salud y apoyo administrativo o similar.

Teníamos todo para lograr un buen clima escolar, pero no lo había. Nos faltaba cohesión, colaboración y claridad del sentido de nuestra institución. Cada quien trabajaba en su isla, desarrollando su función específica en apoyo a los estudiantes, nadie sabía qué hacía el otro. La verdad es que no nos percatábamos del tremendo impacto que podíamos tener en las familias y en la comunidad. Pese a que nuestro discurso sobre Educación Especial era muy moderno, en el fondo nos sentíamos y actuábamos para los estudiantes pequeños como una buena, sensible y entretenida guardería; y para los mayores como un entrenamiento para futuros trabajos menores. Incluso para algunos mayores también éramos guardería, y las familias hacían lo posible para quedarse el máximo de tiempo en la institución.

Las familias no nos exigían más como colegio; ninguno de nosotros asumía la responsabilidad de coordinarnos, y el clima escolar era cada vez más tóxico. La mayoría evidenciaba poca motivación por participar y colaborar. Frecuentemente, las interacciones eran tensas, poco tolerantes, de escucha indiferente, respuestas cortantes. Cada conflicto constituía una posible disputa, y partían inmediatamente las críticas mutuas, muchas veces distorsionándose los hechos y generándose interpretaciones muy destructivas.

En reuniones o consejo de profesores, frente a los intentos por hacer participar del director o quien llevara la reunión, los funcionarios se miraban entre ellos, mantenían silencio, y solo daban su parecer cuando se les solicitaba directamente. La paradoja era que, pese a que la dirección promovía que todos se expresaran, las opiniones eran solo murmullos de pasillo y todos se quejaban de que la directiva tomaba sola las decisiones.

A mí, como educadora diferencial, me perturbaba ser parte de este clima, y más aún saber que, pese a que éramos varias profesionales de diferentes disciplinas: Fonoaudiólogo, Kinesióloga, Psicóloga y Terapeuta Ocupacional, no nos aprovechábamos trabajando colaborativa y coordinadamente para aumentar el impacto.

Me sentía trabajando de una manera muy diferente a lo que había pensado como proyecto de vida. Ese año empecé a enfermarme muy seguido. Resfríos, problemas estomacales, dolores de cabeza, y mucha ansiedad. Engordé como 5 kilos por comer para disminuir la ansiedad,

¹ Educadora Diferencial y Magíster en Educación por la [Universidad Católica de Temuco](#).

lo que me deprimió bastante. Me empecé a fijar más en mi misma: noté que mi corporalidad y gesticulación demostraban mi insatisfacción incluso en situaciones no laborales. Aunque en la escuela era conciliadora y amable, estaba más rabiosa con mi familia. En las reuniones técnicas estaba claramente asustada, pues sabía que en cualquier momento se podían producir peleas. Me pillé pensando muchas veces en cambiar de trabajo, y eso que trabajar con los estudiantes me fascina.

Algo sucedió que, creo, nos salvó. Hace cuatro meses a una profesora muy querida le diagnosticaron un cáncer bastante grave. Está con quimioterapias y le cuesta mucho llevar su vida, pues vive sola. Resulta que todos nos hemos conmovido con la situación y nos organizamos para ayudarla, tanto en las labores de casa, como en llevarla a sus quimios, y acompañarla día y noche. Marina, una compañera de trabajo que también vive sola y es bastante amargada (de las más difíciles de tratar), le ofreció irse a alojar a su casa mientras durara el tratamiento (que será mínimo un año).

El director ha sido muy eficiente organizando todo para apoyar a Rosita y, lo mejor, hicieron junta² con otro de los profesores conflictivos. Tenemos una colecta permanente, que hace que nuestra Rosita esté viviendo incluso más holgada que antes. Las familias también aportan y los estudiantes mayores decidieron organizar turnos para cuidar el lindo jardín de Rosita, que ya no tiene ánimo para desmalezar.

Nuestra escuela es diferente. Conversamos mucho de Rosita, y han salido muchos temas anexos; entre otros, que cuando supimos de su cáncer nos preocupamos de que fuese producido por el ambiente tenso de la escuela. Uno de esos días, en un consejo técnico, alguien se atrevió a comentar estas conversaciones sobre el clima de nuestra escuela y lo aislados que trabajábamos.

El tema lo abrió alguien que, generalmente, habla poco, es muy calmada y querida. Se inició una buena conversación, como si la enfermedad de Rosita nos mantuviese en un estado más reflexivo, empático, tolerante. Me imagino que nos preguntamos, cada vez que sentimos desacuerdo: *¿Para qué tensionarse y pelear por algo sencillo si tenemos a la muerte de telón de fondo?*

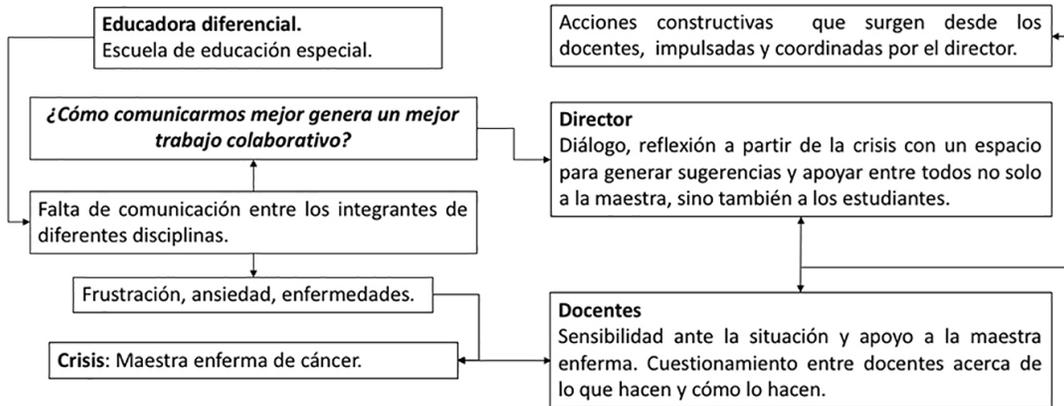
El director, pensativo también, dijo algo para mi trascendental: “¿Por qué no nos organizamos para trabajar juntos en función de estos niños y niñas y sus familias, igual como lo estamos haciendo para apoyar a Rosita? El problema es que yo no sé cómo hacerlo solo, cómo motivar. Necesito ayuda.”

² En Chile: Amistad.

Dicho y hecho. Surgieron muchas propuestas, muchos voluntarios, y el director supo cómo coordinarlas. Si bien las ideas no surgían de él, su coordinación era tan buena que quedó mucho mejor posicionado. Siempre nos mantuvo alertas del proyecto de nuestra escuela, que era bonito y bueno, pero en realidad no lo conocíamos.

He dejado de enfermarme y vengo con muchas ganas.

El trabajo colaborativo: Pilar para conformar un equipo laboral



Normalmente las crisis nos hacen reflexionar más a fondo de lo que vale la pena hacer en nuestra actividad cotidiana, pero para ello es necesario dialogar, y reflexionar esas situaciones para poder redimensionarlas y que dicha situación no quede tan solo en un momento doloroso, sino que se transforme en nuevas formas de vida.

Para finalizar

MELANIA: Emilio, como podrás ver toda historia es valiosa de contar; nuestro problema es que en muchas ocasiones dejamos sin contar lo vivido, pero al hacerlo nos damos la posibilidad de enriquecernos.

EMILIO: Es cierto, Meli. Me di cuenta de que este conjunto de relatos nos muestra, entre otras cosas, que las situaciones de conflicto no son el problema en sí mismo, puesto que en todas las capas de las relaciones humanas los conflictos son algo siempre latente. También nos muestran que los conflictos pueden llegar a ser el motor de diálogos más horizontales e incluyentes, enfocándonos hacia una mejor cultura escolar.

MELIANA: Así es; y dentro de las muchas ideas que surgen de todo esto, me quedo con aquellas que me permite actuar mejor, como saber escuchar y dialogar con el otro, con nuestros estudiantes y sus familias de una manera auténtica y cercana. Todo el sistema educativo y las escuelas existen porque hay niños, niñas y adolescentes. Sin ellos nada de lo que hacemos tendría sentido. Tenemos que ponerlos más en el centro y dar espacio a sus preguntas, dificultades e intereses, porque ello nos ubica como docentes en el corazón mismo de la gestión de la convivencia.