Profesión docente

Mentores y Noveles: Historias del Trayecto

Ingrid Boerr Romero Editora

**Metas Educativas** 2021

Inserción al ejercicio profesional

Santillana

Organização

dos Estados Ibero-americanos

Organización de Estados Iberoamericanos

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

Para a Educação,

a Ciencia ea Cultura

OE

Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**Profesión docente**

Mentores y Noveles: Historias del Trayecto**Ingrid Boerr Romero** Editora

**Metas**

Inserción al ejercicio **Educativas**

profesional 2021

Responsable General

**Veronica Perez Ruiz**

Coordinación y Edición

**Ingrid Boerr Romero**

Publicado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación,

Ciencia y Cultura – IDIE Chile Formación Docente

Entrevistas

**Gabriela Rodriguez Muñoz, Periodista**

Diseño y Diagramación

**Lolamundo**

**Estudio de diseño**

Impresión

**SDL Impresores**

**Agradecimientos a Andrés Boerr R (fotografías)**

**Dirección y cuerpo docente del colegio Raimapu de La Florida**

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente. Los au-

tores y autoras son responsables por la selección y presentación de los hechos y contenidos en esta publicación,

así como de las opiniones expresadas en ellas, las que no son, necesariamente, las de la OEI y no comprometen

a la organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no impli-

can, de parte de la OEI, ninguna toma de decisión respecto al estatuto jurídico de los países, territorios o zonas,

o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

IMPRESO EN CHILE

ISBN

978-956-8624-03-3

Junio de 2011

ÍNDICE

**Introducción**

Veronica Perez Ruiz / *Directora OEI- Chile*

**Mentores y Noveles. Nuestra propia historia**

Ingrid Boerr Romero / *Coordinadora IDIE Formación Docente*

**La Formación de Docentes Mentoras: Una experiencia de construcción conjunta**

**de saber pedagógico**

Berta María Espinosa Vásquez / *Escuela de Pedagogía PUCV*

**Las Mentoras**

Amelia Duhart Gangas

Yasna Pinto Ramírez

Nury Pastén Jeraldo

**Los Profesores Noveles que fueron acompañados por Mentores**

Carlos Pacheco Huaiquifil

Víctor Zeman Ávila

Violeta González Rojas

**Los Profesores Noveles que no recibieron acompañamiento de Mentores**

Inés Díaz Harris

Francisco Orlandi Mora

Jaime Carvajal Araya

**Estudio Exploratorio de las Experiencias de Inserción Profesional de Docentes**

**con y sin Acompañamiento de Mentores Formales**

Equipo de Investigación Escuela de Pedagogía PUCV

791727 293745515359657173778187

6

**Introducción**

El Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa (IDIE) de la Oficina Técnica de Chile de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura se creó en el año 2009 con el objetivo de apoyar a la formación y el fortalecimiento de la profesión docente.

A través de esta iniciativa, se pretende incidir en el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la formación inicial y continua del profesorado chileno y de las políticas públicas a favor de la calidad de la formación docente.

Presentamos la segunda publicación del IDIE, a través de ella reforzamos nuestro compro- miso de apoyar en el fortalecimiento de la profesión docente, favoreciendo procesos de in- novación y en el desarrollo de nuevas estrategias, enfoques y teorías para un mejoramiento integral de la docencia, en cumplimiento de las Metas que define para el año 2021 la OEI. (Meta general novena: Fortalecer la profesión docente; Meta específica 23: Favorecer la capa- citación continua y el desarrollo de la carrera docente).

El trabajo desarrollado en estos años sobre la inserción profesional y el acompañamiento a los docentes principiantes, nos motivó a recoger en una publicación las historias que hay detrás de las investigaciones y los estudios.

Decidimos hacer este intento de plasmar en una publicación breve los relatos de profesores, docentes de escuelas de tres regiones del país, que han vivido el proceso de mentoría.

Tres mentoras, formadas en los programas de la Universidad Católica de Temuco, la Univer- sidad Católica de Valparaíso y la Universidad de la Serena relatan cómo fue la experiencia

7

introducción

8que vivieron, tanto en su formación en el diplomado de Mentoría como en el trabajo reali- zado, acompañando a profesores noveles.

A su vez, seis docentes noveles fueron entrevistados para recoger las vivencias más significati- vas de su primer año de ejercicio profesional. Tres de ellos recibieron acompañamiento de mentores y los otros tres iniciaron su ejercicio profesional sin acompañamiento especializado.

También escribe una de las docentes de la Universidad Católica de Valparaíso, quien describe lo que significó para el grupo de académicos su participación en la formación de mentores.

Finalmente, presentamos un avance del “Estudio Exploratorio de las Experiencias de Inser- ción Profesional de Docentes con y sin Acompañamiento de Mentores Formales”, a cargo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Hemos querido, con estos relatos, recoger el testimonio de los actores principales de estos procesos, para compartir lo que ha significado en las vidas de cada uno de ellos y ellas, par- ticipar de esta experiencia y poner el tema en la conversación de los docentes, las comuni- dades educativas y la academia.

Queremos aportar a la divulgación de los alcances y significados de la Mentoría.

Hemos creído desde que iniciamos el trabajo en esta área –y estos relatos así lo reafirman– que es fundamental contar con una política de inserción a la profesión docente.

Una buena inserción, con acompañamiento de profesores experimentados y preparados para cumplir esa función, puede significar una gran diferencia en el trayecto que toma el ejercicio de los futuros profesores.

Agradecemos la colaboración de mentores y docentes que compartieron con nosotros sus vivencias, las que ponemos a disposición del Ministerio de Educación, la comunidad acadé- mica, docentes, estudiantes de pedagogía, sostenedores y directivos de establecimientos educacionales, esperando contribuir a la instalación de una política educativa en esta ma- teria que contribuya al mejoramiento de la educación en Chile.

Veronica Perez Ruiz

Directora Nacional Chile Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**Mentores y noveles**

**Nuestra propia historia**

Quiero iniciar este recuento de lo que ha sido el trabajo realizado en el tema de la mentoría recordando algo que decía una gran maestra y amiga, Mabel Condemarín, “lo que no se es- cribe, se pierde”; por esta razón hemos decidido escribir sobre lo que nos ha pasado en estos años de trabajo. Creemos en lo que Mabel decía y queremos que esto no se pierda, por eso el relato de esta historia aporta a la comprensión de los procesos y a la construcción de lo que viene.

Soy profesora. Esta es la profesión que elegí y la que, sin estar trabajando en las aulas para las cuales mi título me habilita, ejerzo desde hace mucho tiempo.

Pero, como todos los docentes, no empecé a ser profesora cuando recibí mi título, y tampoco ese solo hecho fue el que selló mi condición de docente para siempre.

Empecé a ser profesora cuando llegué por primera vez a una escuela y me ví solo en la sala de clases, frente a un grupo de niños que no había visto antes. Sabía de ellos únicamente por los antecedentes que aparecían en papeles que había leído y releído muchas veces. El conocimiento de ellos, sus cosas, solo lo podía deducir, por el lugar donde estaba la escuela y su entorno. Tenía toda una tarde por delante, no sabía lo breve o eterna que podía ser, pero sí tenía una muy buena planificación que desarrollar y muchas actividades para ser realiza- das por los niños.

9

mentores y noveles. nuestra propia historia

10Y muchas preguntas: ¿cómo lo voy a hacer?, ¿me alcanzarán las planificaciones?, ¿y si no me resulta?, ¿serviré de verdad para esto?

Eso es lo que sucede cuando se empieza a vivir la profesión, cuando se empieza a “ser” pro- fesor o profesora.

Y, como siempre he dicho –las investigaciones así lo describen– en esos momentos las posi- bilidades son dos.

La literatura especializada lo describe como “nadar o hundirse”; las investigaciones sobre el tema dicen que en ese período los profesores deciden seguir ejerciendo o desertan; la expe- riencia me ha demostrado que en nuestro país lo más común es que esas dos posibilidades son, seguir ejerciendo con un estilo personal, la decisión de crecer profesionalmente, inno- var, crear o, la otra es ejercer adoptando las formas y necesidades de otros para no tener, ni generar, dificultades.

Algunos, como yo, tuvimos la posibilidad de pasar esta etapa de inicio profesional con el acompañamiento espontáneo de algún colega.

En mi caso fue una colega, que además era la inspectora general de la escuela.

Ese colega solidario en general se compadece del novato y, seguramente viendo la expresio- nes de angustia y preocupación, se hace un tiempo entre sus múltiples tareas y apoya con algunas indicaciones. Entrega algunos secretos acerca de las maneras de resolver situacio- nes complejas, da pistas acerca de las formas en que se puede establecer la relación con los colegas, con los padres o con las autoridades.

Si se da esa situación, las posibilidades de salvar con éxito este proceso son mayores. Hay con quien conversar, a quien recurrir y a quien observar, para aprender a moverse en este nuevo espacio.

Otros, sin esa posibilidad de contar con alguien, deben observar en silencio, sacar conclusio- nes a partir de lo que es posible mirar, ensayar y errar, pensar, repensar y esperar a que el tiempo pase, para ver si todo funciona.

Eso me ocurrió hace más de veinte años, cuando empecé a trabajar como profesora en una escuela básica de la comuna de La Cisterna.

Pero sigue sucediéndole, de la misma manera, a los profesores cuando ingresan a su primer trabajo en las escuelas, en los liceos e incluso en las universidades, cuando los profesores se integran a la docencia por primera vez.

Seguimos sin haber comprendido, que el acompañamiento de los profesores en sus inicios no es algo que sirve para reparar una mala formación. Aún cuando la formación inicial sea

ingrid boerr romero / coordinadora idiemuy buena, el comienzo en la vida profesional siempre tiene las mismas dificultades, la transición entre ser alumno y profesional es un proceso complejo.

Aprender a enseñar es algo que no se aprende hasta que se vive “de verdad”.

Lo más complejo, y en eso coinciden todos los profesores noveles, es aprender a usar toda la teoría, en forma práctica, para que los alumnos aprendan, haciéndose cargo de la diversidad, además ser capaces de atender a la multiplicidad de necesidades que se presentan simultá- neamente en el aula. También aprender a tomar decisiones con rapidez, priorizar y ser flexible.

El concepto de acompañamiento a través de profesores especializados, con las especificida- des que cada una de las universidades ha puesto en la formación de sus mentores, se basa en algunos principios fundamentales. Lo más importante para los profesores noveles es desarrollar la capacidad para tomar conciencia de su práctica, algo que marca el futuro ejercicio profesional. Tomar conciencia significa aprender a usar herramientas para anali- zar los resultados que tienen sus intervenciones didácticas, reconocer sus fortalezas y debi- lidades como profesionales y de esta manera decidir qué y cómo mejorar; aprender a reco- nocer los elementos esenciales del contexto que deben considerar para trabajar de mejor manera con sus alumnos; y también a posicionarse como profesional en una comunidad de pares con distintas experiencias, formaciones y conocimientos.

Las universidades que han desarrollado modelos de formación de mentores en base a los parámetros generales que ha entregado el Ministerio de Educación a través del CPEIP, han puesto énfasis diferentes, pero éstos coinciden en que la tarea de los mentores es apoyar procesos de auto-observación y reflexión, a través de distintos métodos de trabajo, bitáco- ras, portafolios, observaciones, ejercicios, estudios, lecturas, etc.

Lo importante, es que todos trabajan sobre dos principios básicos. Primero: la relación mentor-novel es una relación entre dos profesionales, uno experimentado y otro que se inicia, en una relación de iguales. Segundo: este es un proceso en que el novel construye su propia identidad profesional, sin ser “modelado” por otro.

Estos dos principios se relacionan fuertemente con un proceso de cambio que vive la profe- sión docente en la actualidad.

La profesión docente se caracteriza por una práctica muy arraigada, como es la soledad del ejercicio.

Pero como profesional entiende la importancia de su rol y de la necesidad de potenciarse y fortalecerse como tal, comprende que debe actuar colaborativamente. Esto implica que de- ben promover en forma permanente los espacios para desarrollar procesos de reflexión, de análisis y de construcción de conocimiento.

La intervención de los mentores, entre muchas otras acciones necesarias, contribuye a este

11

mentores y noveles. nuestra propia historia

12cambio, haciendo que los profesores nuevos, desde los primeros pasos como profesores, hagan suya una forma de relacionarse con los otros docentes. Una forma en la que cada cual se reconoce como individualidad pero en la que entiende que en la comunidad de profesio- nales no debe haber temor a compartir lo que cada uno hace, a expresar y resolver sus dudas y, entre todos, buscar apoyo y ayuda. Todo esto, en la trayectoria profesional, significa ser más libre, más generoso y más seguro.

No ha sido fácil instalar el concepto de la mentoría en Chile.

Hace seis años, desde que se constituyó la Comisión para la Formulación de una Política de Inducción en el Ministerio de Educación, se ha trabajado de manera sistemática en el tema, en diferentes ámbitos de la educación.

En lo personal, he tenido la gran oportunidad de participar en este largo proceso de indaga- ción y de aprendizaje, en el cual hemos sido, y seguimos siendo, noveles.

Primero desde el CPEIP, cuando se llevó a cabo el pilotaje para la diseño del programa de Formación; luego, cuando coordinaba el Programa Red Maestros de Maestros, participé en las primeras formaciones de mentores y en los últimos años he seguido en esta línea de acción en la OEI, particularmente en el Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa donde la mentoría ha sido el eje del proyecto.

Hemos recibido apoyo de expertos extranjeros, ellos han sido nuestros mentores. Nos han ayudado a reflexionar acerca de lo que hacemos, aportándonos desde su propia experiencia y conocimiento y nos han instado a avanzar en el desarrollo de nuestra propia propuesta para enfrentar el proceso de inserción profesional.

Hemos compartido experiencias con los países vecinos, estudiado, escrito, leído y discutido sobre el tema.

Hemos conocido a los mentores y participado del proceso de formación.

Acompañar el desarrollo de esta iniciativa nos hace convencernos que vamos en el camino adecuado.

Hemos visto cómo se han preparado los mentores, hemos percibido su dedicación, esfuerzo y particularmente el cambio que han experimentado.

Hemos visto profesionales que en su proceso de formación han reflexionado sobre el ejer- cicio docente y sus implicancias, y se han reencantado con su trabajo. Son, en general, profesores experimentados, inquietos, innovadores, que han estado permanentemente perfeccionándose pero que, puestos en esta nueva perspectiva, han encontrado un nuevo significado a su profesión.

ingrid boerr romero / coordinadora idieY también hemos conocido a los noveles, sus historias, algunas de ellas bastante duras y difíciles, con algunos a punto de desertar, que incluso han cuestionado su decisión de haber optado por la pedagogía, y que estaban decididos a buscar otros rumbos.

Y hemos visto su cambio después de la intervención de los mentores y los hemos escuchado sobre cómo encontraron respuestas a sus conflictos, su satisfacción al darse cuenta que no se habían equivocado, que son y van a seguirlo siendo profesores y además hemos sido tes- tigos de cómo proyectan su vida profesional.

La mentoría es una posibilidad de crecimiento profesional para los mentores y los noveles, y una oportunidad de desarrollo para la profesión docente, en la medida que se instale como una práctica necesaria y en la cual también la comunidad educativa tenga participación.

Todas las experiencias que hemos vivido en estos años no han hecho nada más que corrobo- rar nuestras hipótesis.

En lo personal, estoy convencida que un buen período de acompañamiento en la inserción laboral puede marcar la diferencia para la futura trayectoria profesional. Puede hacer que los nuevos profesores logren con mayor rapidez dejar de ser principiantes inexpertos, que no perdamos a aquellos docentes que tienen condiciones, pero que solos no logran insertar- se con seguridad y, que frente a otras posibilidades laborales, desertan.

Pero lo que creo más importante, es que los profesores jóvenes logren construir su propia y particular identidad profesional, que se proyecten en una carrera larga en la que nunca dejen de encantarse con lo que hacen y que no se dejen atrapar por prácticas rutinizadas y sin expectativas.

En cada etapa del trabajo que hemos realizado, siempre tengo presente esos primeros días de profesora, nunca quise abandonar, pero tuve muchos momentos en los que creí que no lo lograría. Tuve suerte, mi colega Adriana me dio apoyo y guía. Ella lo hizo bien, pero, cierta- mente, pudo haber sido mejor.

Ingrid Boerr Romero

Profesora de Educación General Básica Coordinadora Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa

13

14

CEEM 2*0*11

16

**La formación de docentes mentoras:**

**Una experiencia de construcción conjunta**

**de saber pedagógico**

**Berta María Espinosa Vásquez**

Docente Equipo Programa de Mentoría Escuela de Pedagogía PUCV

Cuando en el año 2007 la Red de Maestros de Maestros del Centro de Perfeccionamiento (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) invitó a la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), a participar en el diseño de un pro- grama de Formación de Mentoras Educadoras de Párvulos, para la especialización en la in- ducción de profesores/as noveles y esta convocatoria fue aceptada, conformándose un equipo académico interdisciplinario, las intenciones que motivaron la aceptación estuvie- ron referidas, por una parte, al desafío que implicaba abordar la temática, dada la escasez de estudios al respecto y a la necesidad de la unidad académica de mejorar la política de vinculación con el medio, mediante la creación de estudios de postítulo que incrementaran la formación continua de las y los egresados/os de las carreras de Educación Básica, Educa- ción Diferencial y Educación Parvularia. Estaba lejos de las expectativas del equipo imaginar la dimensión que alcanzaría esta interesante y demandante tarea y el grado de conocimien- to al que se llegaría, mediante las acciones tanto de formación como de indagación que se han realizado hasta el momento.

Atraídos en primer lugar por tener la oportunidad de diseñar un programa de formación continua innovador y que respondiera a la declaración de la misión de la PUCV y de Escuela de Pedagogía de contribuir a la perfectibilidad de la persona en un marco humanista-cris- tiano, el equipo se abocó a revisar, estudiar e indagar el estado del arte de la cuestión. Así en la medida en que se profundizaba en los hallazgos de especialistas tanto nacionales como internacionales en la temática, se produjo una sinergia que terminó por incrementar nues- tra motivación y convencernos de la relevancia de la tarea asumida.

Se trataba de la apertura de un espacio formativo para docentes en ejercicio que se encon- traban en una etapa de reconsiderar y reorientar su proyecto profesional, asumiendo un nuevo rol, el que demandaría la revisión de su identidad profesional y al mismo tiempo la apropiación de un modelo intencionado, a partir de una política educativa que se hacía cargo de una problemática a la que acertadamente Lily Orland Barak había denominado tiempo atrás como: el eslabón perdido de la formación docente.

17

la formación de docentes mentoras: una experiencia de construcción conjunta de saber pedagógico

18La primera necesidad que surgió fue la de estudiar el papel de los mecanismos de apoyo en la articulación entre la formación inicial docente y la iniciación pedagógica de los/as profe- sores/as principiantes o noveles. Esto determinó que el equipo abordara un aprendizaje colegiado, que culminó en la suscripción de una perspectiva dialógica, basada en un mode- lo comprensivo interpretativo, que posibilitara la formación de docentes críticos reflexivos, investigadores de su práctica, situados en contextos en los que se están implementando estrategias de cambio que en forma declarada o implícita están orientados a generar nue- vos modos de actuación, ya sea en el plano de las concepciones y elementos conceptuales como en el de su práctica.

Si la preparación de profesores/as como profesionales reflexivos es el propósito que adop- tan la mayoría de los programas de formación docente en la actualidad, –para develar creencias e infundir valores personales en su identidad profesional y que puedan trans- formarse en personas que desafían suposiciones y expectativas limitantes de su potencial de tolerancia y aceptación, de la diversidad existentes en las aulas de las escuelas de hoy–, el reto que interpelaba al equipo académico entonces era acometer esta acción for- mativa con un sello distintivo.

El eje de de la formación tendría que ser la construcción del ser y del saber teniendo como fuente sustantiva la reflexión sobre el hacer, estrategia de intervención que responde a la necesidad de las y los participantes de contar con un espacio de formación académica, que abriera una perspectiva educativa diferente, que facilitara asumir una actitud innovadora e impulsara procesos de aprendizaje eminentemente dialógicos.

El proceso de aprendizaje que se postuló estaría mediado no sólo por los/as académicos a cargo y los/as educadores/as participantes de la experiencia formativa, sino por instrumen- tos de tipo virtual, de manera que el desafío fuera llegar a la construcción de un ambiente personal de atención y comunicación que permitiera abordar los diferentes contenidos de manera motivadora y fluida.

Desde esta concepción, el protagonismo del/la docente-participante surge como principal criterio metodológico en la formación continua, considerando la singularidad irrepetible que posee cada uno/a de los/as participantes, concibiéndose la interacción entre pares como una oportunidad para crear y utilizar los espacios dialógicos, en los que pueda desa- rrollarse el proceso de aprendizaje.

Un segundo aspecto lo constituye la convergencia entre lo que se ofrecería mediante la postitulación y las expectativas de los/as participantes por cuanto el compromiso que cada persona establece en relación con lo que espera, surge de este encuentro entre la oferta y la demanda; “la pertinencia de una propuesta de formación tiene directa relación con las ne- cesidades reales de las protagonistas de ésta... Ello porque el educador tiene un AQUÍ que es el ALLÁ del participante”. 1

1 Bustos, Luis. “Distinciones para un aprendizaje efectivo”. Seminario Inicial. Magíster en Educación Universidad

ARCIS. 2002 p: 16 y 17

berta maría espinosa vásquez / escuela de pedagogía pucvSe trataba, en consecuencia, de activar un proceso inter-subjetivo, lo que presuponía una concepción de trabajo interactivo, participativo y democrático, que permitiera constituir una comunidad personal y virtual, en la que académicos/as y docentes de escuelas estarían en un mismo nivel y en la que el conocimiento se reconstruiría a partir de las experiencias de los/as integrantes del grupo en relación con los contenidos-vida que se abordaran.

Para implementar esta estrategia de aprendizaje dialógico, se requeriría de tres condiciones básicas en cada educador/a participante: atención, observación y estado de alerta, lo que posibilitaría “... darse cuenta, advertir situaciones, constituir por tanto el observador que cada una/o puede ser de sus experiencias de aprendizaje”. Estas instancias permitirían po- tenciar el aprender a aprender, el re-aprender, así como también el desaprender. Por todo esto, el diálogo y también los instrumentos tecnológicos posibilitarían el planteamiento de dudas e inquietudes, de preguntas divergentes, intercambio de experiencias, propuestas, el debate y el consenso. Se utilizarían metodologías de carácter interactivo, para generar un aprendizaje activo, integrando las dimensiones participación, experiencia y reflexión, bus- cando asegurar de este modo el aprendizaje basado en la experiencia colectiva.

Lo anteriormente expuesto significaba al mismo tiempo, tanto considerar los aportes de las investigaciones y sistematización educacional relativos a los aspectos condicionantes de los cambios en la práctica pedagógica, como la necesidad de abrir espacios aúlicos para que las participantes relataran sus experiencias laborales, destacando aquellos elementos del con- texto en que se desempeñaban.

En este sentido, la formación consideró por una parte una dimensión afectiva para movili- zar las energías en pro de las necesidades o perspectivas de cambio, ya que los/as profeso- res/as interesados/as en estos procesos de formación lo harían por su deseo de aprender y conducir mejor el proceso de acompañar a otro/as en su inserción al campo laboral. Así también se consideraría en la dimensión cognitiva –ya que se consideró el proyecto de for- mación como una construcción mental– un conjunto de representaciones articuladas que le dan finalidad a la formación y están ligados a la representación de los cambios que con la formación se cree y se espera poder realizar en un contexto dado. Considerando además que toda formación se realiza con otras personas-sujetos que también participan con sus respectivos proyectos, lo que posibilita contrastar el propio proyecto personal con el de los demás integrantes de esa comunidad.

El programa de formación que se ideó desde esta perspectiva, contribuiría al tratamiento de la dimensión socioafectiva por cuanto se ofrecerían espacios reales y sistemáticos para expresar emociones y sentimientos, conflicto y búsqueda de soluciones. En consecuencia, se debía considerar en las sesiones presenciales espacio y tiempo para esto, teniendo como ‘contenido’ la creación de un clima de cordialidad entre los participantes, elemento primor- dial para que pudieran construirse aprendizajes significativos.

19

la formación de docentes mentoras: una experiencia de construcción conjunta de saber pedagógico

20La especialización a otorgar, debía, por una parte, contemplar las sugerencias y/o desafíos expresados, pero al mismo tiempo adecuarse a los requerimientos de las políticas educati- vas considerando una visión y enfoque sistémico, atendiendo a los diversos actores y con- textos en los que participan, de modo que la implementación de esta innovación condujera a cambios efectivos, no sólo en los/as docentes como sujetos-personas, sino en la comuni- dad escolar de la que provenían. Como consecuencia, las acciones de mentoramiento que se acometieran en las instituciones educativas tenían que ser coherentes con las orientaciones de la política de inducción a profesores nuevos propuesta por el MINEDUC. De esta manera se contribuiría a que los/as candidatos/as seleccionados asumieran su rol de una manera comprometida y responsable tanto en lo personal como en lo institucional.

Hasta este punto, se logró tener una claridad meridiana respecto al quehacer. La consigna era entonces implementar el diseño teniendo presente que la coherencia entre el discurso elaborado y la práctica de enseñanza hacia las participantes sería el aspecto más difícil de conseguir, para lo cual debíamos constituirnos en una comunidad de discurso pedagógico en permanente revisión de nuestro actuar en el aula y en el espacio virtual construido espe- cialmente para esta formación.

El primer grupo de mentoras en gestación, estuvo constituido por diez educadoras de pár- vulos, maestras de maestras todas ellas con una trayectoria profesional que daba testimo- nio de su compromiso profesional y vocación. Con el transcurrir de las sesiones presenciales, se logró conocer a fondo su realidad personal y profesional lo que facilitó la individualiza- ción de la enseñanza adecuándola a las necesidades de cada una. Sin embargo las primeras dificultades que fueron surgiendo se derivaron de las exigencias de reflexión posterior a las lecturas seleccionadas en cada módulo y a la participación en la plataforma virtual que diera cuenta de una capacidad reflexiva, autocrítica, autoevaluación y reflexiones fundadas y no meras opiniones. En uno de los relatos una de ellas expresa:

“Nace así el preguntarse ¿Cuál es la real identidad profesional del docente? ¿Cuál es el sentido de nuestra actividad? ¿Será que en la actualidad, este ritmo acelerado, exigente, impersonal, nos ha hecho perder el horizonte de nuestra actividad?

Espero que solo nos encontremos desorientados y necesitamos remirar nuestra ac- ción. O que en el otro extremo sea una situación compleja, y necesitamos rearmarnos desde esta mirada interna y visualizando nuestro entorno como una realidad exis- tente compleja, activa y exigente... Soy una docente con 24 años de servicio y esta actividad de mirarme no me fue simple y sé que aunque la logré sistematizar, es una acción compleja. Por tanto, para un joven que recién ingresa al sistema ¿le será fácil, tendrá conciencia de este proceso tan fundamental de un docente que busca lo me- jor para sus niñas y niños?”.

Con la formación de este grupo, se abordó la tarea de construir los módulos formativos y de levantar el perfil de egreso de un/a mentor/a postitulado en la PUCV, para lo se contó siem-

berta maría espinosa vásquez / escuela de pedagogía pucvpre con la participación activa de las educadoras docentes en las consultas realizadas y las opiniones respecto de la docencia impartida por los distintos miembros del equipo acadé- mico, lo que facilitó enormemente este arduo trabajo.

El segundo grupo de formación postitular, estuvo conformado por veinticinco docentes, al- gunas educadoras de párvulos y la mayoría profesores/as de educación básica, todos/as maestros/as de maestros/as. Las primeras interrogantes que surgieron al interior del equi- po académico fueron algo así como: ¿seremos capaces de lograr una relación tan personali- zada con un grupo que dobla en número al anterior?, ¿vamos a poder realizar el acompaña- miento individual que requiere un/a mentor/a en formación para que a su vez el/ella realice las acciones de inducción con el/la profesor/a novel con que interactúe?

Para suplir la carencia de conocimiento personal, se implementaron acciones como la divi- sión del curso en dos grupos para facilitar la participación en los círculos de reflexión y dar oportunidad de escuchar todas las voces. También se implementó una entrevista personal para descartar algunas dudas respecto a la vocación y/o compromiso con el modelo forma- tivo surgidas desde la observación en las sesiones presenciales de curso y de grupo. El testi- monio de una de las participantes de este grupo, nos da pistas acerca de lo acertado de al- gunas de estas modificaciones.

“Haber sido parte de este grupo de Mentoras en formación ha sido sin duda una de las experiencias más relevantes en mi vida profesional... Cuando inicié este Diploma- do, llegué con muchas expectativas de capacitación, era una profesora que venía de una provincia de esta región en busca de conocimientos e intercambio de experien- cias con otros profesores que compartían los mismos anhelos de superación.

Durante el inicio fue necesario desaprender para volver a aprender; reconocer en el otro, un legítimo otro; dejar de sentirme dueña de la verdad; importante fue despren- derme de los prejuicios y reconocer el tipo de observador que era; asumir que me gustaba ser escuchada , pero que no sabía escuchar; sentí la necesidad de aprender a comunicarme dialógicamente y por supuesto descubrir mis nudos críticos, lo que me llevó a desarrollar la reflexión profunda sobre mi desempeño personal y profesional”.

En síntesis, un trabajo académico colegiado de tres años, nos ha enriquecido tanto en lo personal como en lo profesional. Junto con enseñar a mentorizar, hemos aprendido también de las mentoras en formación y nos ha exigido ser lo más coherente posible con el discurso declarado, obligándonos a la sistematización, a proseguir en la indagación en este campo, lo que ha redundado también en la remirada de nuestra propia docencia de pregrado y en la conformación de un equipo cada vez más riguroso y dispuesto a la reflexión sobre lo que hacemos; así mismo a comprometernos en la difusión de la relevancia de los procesos in- ductivos de profesores/as noveles, aspecto del que aún la toma de conciencia es débil y en el que se debe avanzar a nivel de educación superior y de establecimientos educacionales de los otros niveles educativos del sistema nacional.

21

la formación de docentes mentoras: una experiencia de construcción conjunta de saber pedagógico

22En lo personal, al igual que las docentes-mentoras, incursionar en el tema del mentora- miento y delinear un proyecto con un sentido altamente personalizado, me obligó a revisar mi capacidad dialógica no sólo como docente sino como hija, madre, hermana, tía, amiga, compañera, y me desafió a perfeccionar mi escucha activa. Tenía que ser más consecuente con el discurso respecto a que estábamos en interacción con personas potentes que sabían más de lo que nosotros/as pensábamos y que debían ser protagonistas de su aprendizaje; esto me obligó, por una parte, a revisar la forma en que me relacionaba tanto con mi fami- lia, como con las estudiantes de pregrado y, por otra, que analizara las concepciones que tenía sobre lo que las docentes de aula viven a diario en sus respectivos establecimientos, reafirmando que esta tarea de ser cada día más coherente en mi práctica con el discurso que sostenía, no puede ser solo para los aspectos profesionales, ya que como personas no podemos desdoblarnos y actuamos siempre en forma integral. En síntesis que la perfectibi- lidad de la tolerancia, capacidad dialógica y respeto hacia el/la otra era una tarea diaria y que requiere sistematización.

Recuerdo con emoción, lo que expresaron un profesor y una profesora principiante sobre su experiencia de mentoramiento, en el seminario organizado por el equipo para difundir el trabajo realizado. En ese momento pensé que por el sólo hecho de que estas personas se hubieran sentido acogidas y contenidas en su primera experiencia laboral – docente, habían valido la pena los esfuerzos realizados y que por lo mismo era una tarea que debía tener continuidad.

En cuanto al trabajo interdisciplinario en el equipo, fue muy estimulante por una parte constatar cuan cerca estábamos en nuestra manera de concebir la pedagogía y que existían más coincidencias que disidencias. El trabajo colaborativo, la comunicación permanente y fluida junto con el liderazgo democrático ejercido por Carola Rojas Aravena para conducir al equipo, posibilitó que quienes se fueron incorporando al grupo nos nutrieran acerca de lo fácil que les había resultado su integración al trabajo y de lo motivados/as que se sentían en su desempeño, relevando que las proyecciones respecto al tema se visualizaban muy atrac- tivas. Escribir en forma conjunta artículos para presentar tanto en un congreso, como para publicar, con la convicción de que estábamos aportando al estado del arte de la pedagogía, nos permitió perfeccionar la sistematización de nuestra práctica como formadores y nos animó a la investigación para encontrar evidencias que pudieran retroalimentar las accio- nes que al respecto seguiríamos emprendiendo. La práctica de actividades de indagación para alguien como yo, sin experiencia al respecto, lejos de constituir una dificultad, ha sido un energizante desafío e incentivo para acometer estas acciones en otras líneas de mi prác- tica pedagógica.

Cuando se producen encuentros con personas, en este caso con mentoras, mentorandos/as y académicos/as de otras especialidades y se conforma una comunidad cuya sincronía es inexplicable, siempre pienso como cristiana-católica que es... Dios quien está alumbrando con Su amor para que el conocimiento que se obtenga sea reflejado sobre las/os demás como los espejos irradian al sol.

berta maría espinosa vásquez / escuela de pedagogía pucvPara finalizar, expresar un profundo agradecimiento a la Organización de Estados Ibe- roamericanos, OEI, por habernos brindado la oportunidad de descubrir la riqueza del campo de la mentoría para docentes noveles y realizar la sistematización del trabajo realizado, así como la difusión del mismo en otros espacios académicos, lo que nos ha permitido también proyectar este conocimiento en una formación postitular de propia dependencia de la uni- dad académica a la que pertenecemos, y que no dudamos será un aporte a la formación docente continua en la Región de Valparaíso y del país.

23

24

終裁示器

26

**Las Mentoras**

Amelia Duhart, Nury Pastén y Yasna Pinto se formaron como mentoras en la Universidad Católica de Temuco, Universidad de La Serena y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Todas pertenecen a la Red Maestros de Maestros del Ministerio de Educación.

A través de las entrevistas podemos conocer parte de sus trayectorias de vida y su compro- miso con la educación. Relatan cómo llegaron a ser mentoras y lo que ha significado para ellas en lo personal y lo profesional cumplir este rol, y nos permiten tener la mirada desde las protagonistas de esta historia.

27

28

*“Una de las grandes preocupaciones hoy es el deterioro de la educación*

*y que no responde a las demandas y exigencias de una sociedad en*

*cambio permanente”*

**Amelia Duhart Gangas**

Profesora de Educación General Básica Integrante de la Red Maestros de Maestros Mentora formada en la Universidad Católica de Temuco

29

Las Mentoras

30**Región de la Araucanía Profesor mentor:** En relación a este compartir experiencias, ¿qué ha significado para ti?

**Profesor principiante:** En relación a mi desempeño me ha dado herramientas para organi- zar mi trabajo, aprendí a optimizar el tiempo; el trabajo, ha sido como lo máximo, antes no tomaba los planes y programas en lo fundamental.

**Profesor mentor:** ¿En qué sentido?

**Profesor principiante:** Por lo general cuando planificaba, era demasiado extenso, general, vago, y en el día a día eso se pierde y se confunde. He aterrizado mis clases, planteándome objetivos para cada clase y dándoles a conocer el objetivo a los alumnos, reflexionando sobre lo que realmente quiero lograr. He conversado con mis colegas o compañeros de universidad y se han olvidado de reflexionar cómo lo están haciendo en el aula. Tengo colegas que traba- jan en diversos contextos (particular, particular subvencionado, municipal), conversamos y siempre llegamos al tema educación en nuestros encuentros, incluso informales, de convi- vencia, pero no se toca el tema de fondo: yo profesor, cómo lo estoy haciendo. En el fondo uno llega a reflexionar a palos en la universidad y luego sólo llega a aplicar sin reflexionar.

Este diálogo es parte de la bitácora que llevaba la profesora mentora Amelia Iveth Duhart Gangas con uno de los profesores a los que acompañó durante su proceso de inserción labo- ral como profesor.

Para la docente nacida en Purén, un pueblito asentado en las faldas de la cordillera de Na- huelbuta, en la provincia de Malleco, Región de la Araucanía, el trabajo como mentora es una experiencia enriquecedora, de quiebres y de crecimiento. “Para asumir el rol de mentor fue necesario un ejercicio inductivo de deconstrucción y construcción de conocimientos, a través de Prácticas de Desarrollo Personal (PDP); con esto nos referimos al análisis de errores como fuentes de aprendizaje y propuestas alternativas de acción para lograr una comunica- ción efectiva y así construir un patrón que nos permitiera acercarnos al perfil del mentor. Al darnos cuenta que debíamos romper esquemas ya establecidos y que si bien es cierto ha- bían algunas competencias para el desarrollo de nuestro rol como mentores, era necesario potenciarlas; sabiendo además de la existencia de otras competencias que no estaban pre- sentes y era necesario desarrollar como, por ejemplo, la escucha activa, la asertividad, la empatía, la apertura, la paciencia, el humor, y la capacidad reflexiva y crítica”, reflexiona.

Agrega que la mentoría es un gran desafío, porque es un proceso de inducción y metacogni- ción permanente, donde “yo soy también objeto de estudio para asumirme y a partir de ello asumir a los otros”.

“Implicó reconocer que no tenía desarrollada una capacidad de escucha activa, que la em- patía va más allá de ponerme en el lugar del otro profesionalmente, sino ver las situaciones, dejando mis prejuicios, creencias, con respeto por el otro; tener una mirada global respecto

Amelia Duhart Gangas

de mi par, considerándolo como un todo. Implicó leer, buscar e idear estrategias, aprender a ser más asertiva en mis respuestas, sin dejar nunca de lado que el otro es un profesional al igual que yo”, confidencia.

Amelia Duhart trabaja actualmente en la comuna de Cunco, en el Liceo Municipal Atenea, que imparte clases desde NT1 a NB6, con alumnos vulnerables del sector rural y urbano. Ha trabajado mayoritariamente en el primer ciclo (NB1 y NB2) y hoy ejerce en un primer año básico. Estando en dicho liceo le propusieron participar como profesora guía de los Talleres Comunales de Perfeccionamiento Docente en el sector de Lenguaje para NB1 y NB2, que implementó el CPEIP entre los años 2003 y 2005, y luego en los del sector de Comprensión del Medio, entre los años 2006 y 2007. Reconoce que como le gustan los desafíos, esto lo asumió como una instancia enriquecedora, donde lo más importante fue practicar el apren- dizaje entre pares, compartiendo saberes y experiencias. A partir de esta experiencia, que la hace reconocer sus propias capacidades, asume un nuevo desafío: se decide a postular a la Asignación de Excelencia Pedagógica con el propósito de conocer su realidad en su desem- peño como profesora, obteniendo la acreditación y luego también postula a la Red de Maes- tros, siendo aceptada como integrante en el año 2005.

En la Red Maestros de Maestros comienza a desarrollar proyectos de apoyo a otros docentes; estando en estas tareas recibe un comunicado de la Universidad Católica de Temuco invi- tándola a ser parte de un proyecto llamado Mentoría. “Postulo, me interiorizo y acepto con la convicción que es una necesidad en nuestro país. Una de las grandes preocupaciones en el ahora es el deterioro de la educación y que no responde a las demandas y exigencias de una sociedad en cambio permanente, donde los profesionales que egresan no están prepa- rados para enfrentarla y dar respuestas a ello, generando los cambios necesarios para favo- recer y fortalecer las instituciones donde ejercerán su labor profesional, logrando como fin último, y como respuesta a la reforma educacional, aprendizajes significativos en los edu- candos. Acepté el desafío de iniciar un proceso innovador, formando parte de este proyecto de mentoría iniciado por el Ministerio de Educación a través del Centro del Perfecciona- miento y Universidad Católica de Temuco, teniendo como precedente mi propia experiencia y el trabajo en los talleres con mis pares”, comenta Amelia.

Hoy agradece a todos los profesores que han sido parte de su formación y a sus colegas, “porque en mis logros hay una parte de cada uno de ellos”, señala esta profesora criada en el seno de una familia tradicional, con una madre y un padre a los cuales les encantaba leer, enseñarle a declamar bellas poesías, leer con entonación adecuada, redactar cartas a sus tías y familiares; y dedicarle un tiempo especial a sus labores escolares.

Sus primeros años de estudio fueron en la Escuela de Niñas No 45, desde el año 1959 (Kinder) hasta el año 1967 cuando egresó de 8o año básico. Su escuela primaria dejó huellas imborra- bles en su vida, pues en ella se daba mucha importancia a las actividades artísticas, cultura- les y a la gimnasia; por ejemplo, todos los lunes había un acto académico y al finalizar el año una gran gala artística donde el orgullo de los padres era ver participar a sus hijos.

31

Las Mentoras

32“Siempre admiré a mis profesoras de primaria, su delicadeza, conocimientos, entrega, la alegría con que trabajaban, la unión que reflejaban entre ellas cuando paseaban en el patio duran- te los recreos. Eran cercanas, confiables, participaban en nuestras rondas y juegos, se intere- saban en nosotros, como olvidar a la Srta. Zaida Rozas, mi profesora de 1o a 4 básico, Nelly Morales, María Giacomozzi y nuestra directora Aurora Guiñez, Lolito, como todos le decían, con su rostro sonriente, mirándonos a través de los cristales, disfrutando nuestros juegos y diabluras, era una persona que no nos infundía temor, la queríamos mucho”, rememora.

Al terminar su enseñanza básica viene la Reforma Educacional y sigue sus estudios interna en el Liceo de Niñas de Angol , Mercedes Manosalva, reconocido centro educativo del sur de Chile.

“Teníamos compañeras de diversas ciudades del sur y centro del país, y es aquí donde mi decisión de estudiar pedagogía se afianza, primeramente observando el trabajo de profeso- ras que marcaron una ruta a seguir con su propio hacer, como Miriam Castillo, mi ‘profe’ de Historia, con la que descubrí que yo soy historia, no por ser célebre, sino porque soy parte de ella en el momento que vivo a diario. Nos enseñó a cuestionar la historia, nos hizo pensarla, ella la problematizaba y eso nos la hacía interesante, nos instaba a indagar. Ella era una profesional admirable, siempre tenía respuestas a todo, siempre actualizada, y nos decía: si quieren ser profesoras, lean , instrúyanse, no se dejen estar y si algo ignoran, reconózcanlo ante sus alumnos para que sean creíbles y no pierdan autoridad`. Ella era una autoridad como persona... Como no recordar a la Sra. Clara María que nos hizo soñar con *La vida es sueño* con el *Cantar de Mio Cid* y Vania von Benewitz, la bibliotecaria, que me introdujo en el mundo mágico de los libros, ya que contábamos con una biblioteca maravillosa por sus li- bros y ambientación, mi otra motivación para ser educadora”.

Sin embargo, por esos años vivió una etapa en que sus promedios de notas bajaron debido a problemas familiares. Sus profesoras la amonestaban, porque decían que no correspondía a sus capacidades, pero nadie le preguntó el por qué de la situación, qué le estaba pasando. Reconoce que se sintió objeto, no persona, y se propuso ser profesora y ser diferente.

Egresó del liceo el año 1972 y postuló solo a pedagogías, ingresando a la Universidad de Concepción a estudiar Pedagogía en Biología y Química, carrera que debió postergar en el sexto semestre por problemas familiares y de financiamiento. “Con dolor regresé a mi pue- blo, pero con el firme propósito de terminar la meta que me había trazado, ser profesora, pero como Dios no falta a sus hijos, los directores de las escuelas básicas me ofrecieron la oportunidad de trabajar y normalizar mis estudios más adelante, lo que acepté como un nuevo desafío y la oportunidad de mi cumplir mis metas”, cuenta.

Así, autorizada por la Secretaría Regional Ministerial, asume como docente en el mes de abril de 1975 e inicia sus clases en la Escuela de Niñas No 45, Escuela de Hombres No 44 y la Escuela No 8, con 36 horas de clases de 5o a 8o año básico. “Aquí vuelvo a encontrarme con parte de mis maestras. Siempre he dicho, uno se va constituyendo en la relación con otros. Fui muy bien acogida, me guiaban, apoyaban cuando organizaba algo distinto, aunque

Amelia Duhart Gangas

muchos ya estaban por jubilar, pero `aganchaban ́ como dicen los lolos, me daban confian- za para presentar mis dudas y temores, de ahí en delante participé en cursos de perfeccio- namiento afines a mi labor, todo ello reafirmó mi decisión de continuar y me enamoro de la Educación Básica, de la inmensa responsabilidad que ello implica, de todos los desafíos que ella presenta, de la belleza e inocencia de los niños”.

Terminó sus estudios en la Pontificia Universidad Católica (Temuco) en el año 1985, donde se tituló como Profesora de Educación General Básica, y desde el año 1981 comienza a trabajar en la Escuela G 49, un colegio con altos índices de vulnerabilidad, que tenía solo primer ciclo básico, desde 1o a 4o básico.

De esta época recuerda especialmente a Raúl Ortega Mardones, siempre interiorizado de los nuevos desafíos en educación, instando a hacer cosas distintas y asumir cosas diferentes y apoyándolos, les daba seguridad en lo que hacían con su actitud. “Tuve la suerte de rodear- me con colegas interesados y motivados con el hacer pedagógico, donde asumíamos los desafíos y nos apoyábamos unos a otros, era gratificante cuando presentaba mis obras de teatro a nivel comunal, ver al director y mis colegas presentes, ayudando en vestir a los ac- tores o maquillándolos. Éramos un equipo, éramos la Escuela G 49”, destaca Amelia.

Todas estas experiencias vividas por Amelia Duhart la llevaron a vivir posteriormente con gran pasión el proceso de mentoría y a preocuparse por todo lo que implica.

Uno de esos aspectos es la metodología

Amelia explica que la utilizada por ella está basada en una investigación eminentemente cualitativa, sustentada en el modelo de la I - A (Lewin 1946), el cual consiste en el estudio teórico y observacional de los hechos, para una posterior intervención en los dilemas que se presenten, resolviendo éstos desde el núcleo o por los propios partícipes del mismo.

Cuenta que el trabajo de esta práctica de mentoría se inicia con estrategias de mediación para ampliar relaciones de apoyo y confianza, conociendo el contexto en el cual está inserto el pro- fesor principiante, sus motivaciones, concepciones del trabajo a desarrollar, utilizando en la primera fase la conversación y la entrevista, debido a que en ausencia de estas instancias no se podrían establecer relaciones de confianza, que permitan conocer características y rasgos personales del individuo a trabajar, lo que implica abarcar al profesor/a en su totalidad.

Hay que considerar, nos advierte Amelia, que el trabajo del profesor mentor posibilitará “el generar modificaciones en las prácticas pedagógicas y la adquisición de nuevos conocimien- tos y herramientas para enfrentar los dilemas que se le presenten al profesor principiante, a través de la reflexión y meta cognición que haga de ellos, por lo que cobra relevancia la prác- tica de mentoría”. Su trabajo como mentora lo define como “sistemático”, con encuentros una vez a la semana con el profesor novel y donde el mentor realiza preguntas que percibe necesarias para la problematización en ese momento, con el fin de generar en el profesor

33

Las Mentoras

34principiante la necesidad de producir un cambio en sus prácticas pedagógicas, de manera que éstas sean más efectivas.

En este contexto, se invita al profesor mentorizado a descubrir episodios críticos de su vida profesional y el análisis de ellas. La grabación de clases y observación de prácticas, es una de las experiencias que permite obtener información acerca de su enseñanza y contexto de aula, donde el profesor principiante hace sus propias reflexiones frente a su hacer, analizan- do los logros, lo que está pendiente por alcanzar, observando los instrumentos de evalua- ción y planificaciones.

El objetivo del mentor, en este caso, es guiar y apoyar al profesor principiante para conducir- lo a hacer un ejercicio de reflexión permanente de su práctica pedagógica, a través de la problematización y la fundamentación.

Por su parte, el profesor principiante tiene un plan de inducción individual, esto es, un plan de trabajo que desarrolla sobre la base de sus propias debilidades, necesidades y análisis de episodios críticos, todos estos guiados por el profesor mentor.

Es un proceso de deconstrucción y construcción de conocimientos en los que ambos están involucrados.

Según Amelia, para que el aprendizaje sea posible, es necesario que determinadas condicio- nes estén presentes en el profesor mentorizado. Una de ellas es la predisposición, donde la persona debe tener algún motivo por el cual esforzarse.

En las sesiones de mentoría que Amelia ha realizado aparecen críticas desde los profesores principiantes referidas, a que la práctica docente se va “rutinizando”, no hay búsqueda de la innovación y los profesores se dejan llevar por la tendencia. En muchas ocasiones el profesor se queda solo con los contenidos que le entregó la universidad y no se actualiza o renueva.

Otro aspecto interesante que aparece en estas conversaciones es el contexto donde se inser- ta profesionalmente el profesor.

En el registro de Amelia aparecen testimonios de profesores que cuentan que cuando co- menzaron a trabajar los colegas apenas lo saludaban o echaban para abajo sus ideas. “Una vez se me ocurrió preguntar como planificaban, casi me comieron, me dijeron: ‘mira, aquí las cosas funcionan de otra manera, así que ni se te ocurra mencionar la palabra planifica- ción’. Eso fue muy decepcionante para mi, por suerte no continué trabajando ahí”, comenta uno de los principiantes en una de las bitácoras.

El período que abarca los primeros años de profesión, en los cuales los docentes deben rea- lizar la transición de estudiantes a profesores, es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos desconocidos, y durante el cual los profesores principiantes deben

Amelia Duhart Gangas

adquirir el conocimiento profesional, además de tener que mantener un cierto equilibrio personal, destaca Amelia.

Como reflexiones de la práctica de mentoría y del proceso de inducción, señala la tremenda necesidad de “un trabajo sistemático de acompañamiento o mentoría en los primeros años de ejercicio docente, que permitan una inserción positiva y efectiva en la cultura escolar, ya que son estas mismas las que provocan la mayoría de las veces inseguridades, desencantos y desaciertos en los profesores principiantes”.

Además del involucramiento de todos los docentes, agrega que hace falta que el trabajo sea constante y sistemático, puesto que es así como verdaderamente se podrá llegar a producir una auténtica retroalimentación.

Para Amelia, la práctica de la mentoría posee efectos interesantes relacionados con la salud mental del docente que emprende responsablemente este acompañamiento “ya que los profesores principiantes no están expuestos a la práctica confusa, desacertada, conflictiva, que les puede llegar a generar trastornos en sus conductas, por el contrario, produce en los docentes un estado de seguridad y serenidad, aprendiendo a aceptar y reconocer debilida- des, pudiendo desarrollar propuestas alternativas y actitudes diferentes de acuerdo al con- texto escolar al que se vean enfrentados”, explica.

Según su opinión, la mentoría es una de las metodologías necesarias para la incorporación de los docentes al sistema escolar en sus primeros años de servicio, puesto que se presenta como la más adecuada para atender los cambios previstos, la diversidad de los estudiantes y la sociedad del conocimiento, informatizada y cambiante.

Sin embargo, como también se ha puesto de manifiesto, su puesta en práctica requiere de elementos básicos para que su funcionamiento sea eficaz, como son: la actitud y formación de los docentes en su nueva tarea de mentor, el apoyo institucional en el reconocimiento y prestigio de la nueva función, y el apoyo formativo y la dotación de recursos. Todos aspectos en los que es necesario avanzar, según su parecer.

Pero ante todo, señala, se debe incorporar el rol mentor de manera seria como mediador en la mejora del proceso de aprendizaje (por más de un año), explicitando esta función de ma- nera clara, de tal forma que no sea percibida como potencialmente peligrosa por las autori- dades administrativas, y mucho menos como un curso más de perfeccionamiento por ins- tancias superiores de educación. “Sin estas consideraciones no podremos fomentar un me- jor desarrollo profesional en las futuras generaciones y así generar un conocimiento óptimo y funcional en los alumnos del futuro. De esta forma, si no actuamos ahora y tenemos la capacidad de evaluar de manera reflexiva y no arbitraria nuestro desempeño y el de los demás, simplemente no encontraremos soluciones, respuestas, ni cambios en nuestra socie- dad”, acota Amelia, quien agrega con convicción: “con toda la problemática existente y cues- tionamientos sobre nuestro hacer, puedo decir con propiedad ¡me encanta mi profesión! y si de algo puedo jactarme es de hacer lo que me gusta: ser profesora”.

35

36

*“La mentoría es una experiencia potentísima a nivel profesional, porque*

*apuesta a que las intersubjetividades son importantes*

*para crear mundos”*

**Yasna Pinto Ramírez**

Profesora de Lengua Castellana Integrante de la Red Maestros de Maestros Mentora formada en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

37

Las Mentoras

38 Una profesora de Educación Física muy ocupada, debido a una carga horaria de 44 horas de clases, dirigenta gremial , con tres años de experiencia profesional y de reconocida excelen- cia entre sus colegas, presenta un conflicto constante con una alumna que se niega a ocupar calzas cortas para realizar la práctica deportiva. La profesora le ordena ocupar la tenida oficial, y la alumna se niega una y otra vez, por lo que la docente decide enviar una comuni- cación a su apoderado.

Tras fallidos intentos para que ocupe las calzas, la profesora la expulsa de la clase. Esta esce- na se repite durante un año, hasta que la profesora considera que la negativa de la joven a sacarse el buzo puede obedecer a otros motivos.

Después de todo este tiempo y considerando esta alternativa, un día la profesora llama a la alumna, y sin utilizar el tono autoritario que había usado en las ocasiones previas, le pre- gunta por qué no quiere vestirse con las calzas cortas que llevan todas sus compañeras; la alumna le pide que la acompañe al baño y allí le muestra sus piernas llenas de cortes y cica- trices, heridas que ella misma se hacía.

En ese momento, la profesora se pone a llorar junto a la alumna, y la estudiante le comienza a relatar el por qué de esos cortes y qué pasaba con ella.

Revisando lo sucedido la profesora se da cuenta de lo equivocada que había sido su actitud, que antes de interpretar lo que pasaba con su alumna, debía saber más de ella y de todos sus estudiantes y, además, ser capaz de generar un lazo que le permitiera avanzar más allá de lo estipulado en los planes de estudios, porque estaba desconociendo la historia de vida de las personas a las que enseñaba.

Tras este episodio, la profesora de Educación Física reflexiona y descubre que en su afán por la excelencia no daba cabida a un incumplimiento y reconoce la importancia que tiene un/a maestro/a en el desarrollo emocional e integral de un estudiante, la tremenda potencia de eso y que muchas veces se deja de lado en el quehacer pedagógico centrado en “lo que de- ben” aprender los estudiantes.

Esta historia la compartieron dos profesoras, en el contexto de un acompañamiento de mentoría en la Región de Valparaíso que realizó Yasna Pinto Ramírez. Profesora de Lengua Castellana y Comunicación desde hace más de quince años a la Profesora de Educación Físi- ca que vivió la experiencia relatada.

Para Yasna, la mentoría es una instancia de aprendizaje compartido, entre profesor princi- piante y mentor, que permite crear un momento de reflexión al detenerse a mirar sus pro- pias prácticas, cuestionarse y sacar aprendizajes de ello.

Situaciones como la anterior son las que viven a diario todos los docentes, pero la diferencia

Yasna Pinto Ramírez

de cómo la viven la marcan los años de experiencia, la soledad en que se vive o la manera y posibilidades de compartirla, las herramientas con que se cuenta para dar con la solución.

En ese momento, sobre todo cuando la experiencia es vital y aún no se tiene, se hace funda- mental la posibilidad de compartir con otro, y es mejor la compañía de otro experimentado y además, preparado.

“La mentoría es una experiencia potentísima a nivel profesional, porque apuesta a que las intersubjetividades son importantes para crear mundos. Hay cruces, lazos y se forman co- munidades de aprendizajes que son transversales”, reconoce.

Pero, de la misma manera que para muchos profesores no resulta fácil insertarse en el mun- do laboral, ser mentora tampoco lo es, y requiere de una serie de características y aprendi- zajes que son necesarios tener presente.

“Para poder ayudar a otros se debe estar primero en disposición de ser ayudada, de aprender de otros, y debe aparecer la persona transparente. A pesar de que yo soy una persona extrover- tida me costó mucho el proceso, fue doloroso. Los textos que me pedían las profesoras hicieron que recorriera mi vida, y eran muy dolorosos, porque marcaron mi silueta profesional y en ese minuto decía: ‘cómo voy a escuchar a alguien si no tengo silencio interior y quiero escucharme todo el tiempo a mí’. Al final descubrí que escuchar a otros permite escucharse a uno mismo, y ver en los actos de otros un cuestionamiento. Durante las sesiones de mentoría, ante deter- minada situación, uno sugiere, y luego viene un paso que es una aproximación de la experien- cia vivida y eso, de alguna manera, es una apuesta a la educación que uno quiere, porque no es la corrección, la supervisión, el control social, sino que la legitimación del otro, el amor a al- guien que no conoces y está haciendo una labor social. Como mentora uno quiere que ese profesor vaya clarito a esa clase, desenvainado de ese problema que lo aflige”, confidencia.

Por eso, la docente considera fundamental asumir la historia de vida que a cada de uno le tocó y aprender de esa misma experiencia para acompañar a otros.

Yasna Pinto Ramírez tiene 40 años y hace 15 es profesora. Hace cerca de diez años trabaja en el colegio Mar Abierto en el Cerro Concepción de Valparaíso, en un proyecto educativo que partió en el colegio Niños Cantores de Viña del Mar, donde un grupo de trabajadores generó el proyecto en el que hoy se desempeña.

Su camino hacia la pedagogía se fue generando en el contexto familiar, con el ejemplo de su padre, un profesor normalista. Sin embargo, los inicios no fueron fáciles, pues su progenitor no quería que ella fuera profesora. ¿El motivo? Su papá vivió un período de mucha pobreza, pues no era fácil mantener la familia de cinco hijos con lo que ganaba haciendo clases, y fue políticamente reprimido, por lo que debieron desplazarse a la localidad de El Quisco por seis años, pues era la única plaza que podía tomar como profesor.

39

Las Mentoras

40De ese tiempo recuerda que vivían siempre en la segunda casa de algún terreno y que lo pasaron muy mal en términos económicos y sociales: a su padre, por ejemplo, se le impidió tener la dirección del equipo de básquetbol, porque era considerado que creaba conciencia

social. Sin embargo, ella veía que su padre lo pasaba bien haciendo clases y estaba constan- temente leyendo para aprender nuevas cosas. Al final, esos aspectos primaron al elegir la pedagogía.

“Me gustaban mucho los estudios y quedé en Lengua Castellana, aunque me atraía el Teatro y la Educación Básica, pero para ir a estudiar Teatro había que irse a Santiago, lo cual impli- caba gastos de pensión que no podíamos pagar”. Finalmente, entró a estudiar Pedagogía en Castellano en la Universidad de Playa Ancha.

Pero su pasión por la actuación la llevó a practicar teatro primero en forma aficionada y luego también profesional, llegó a congelar un año de la carrera para trabajar con Juan Ed- mundo González.

Tras este paréntesis siguió estudiando Pedagogía en Castellano, pero vivió una situación bien particular: debido a que ingresó tarde al plan anual y durante los años 1988 y 1989 hubo cambios curriculares, al retomar la carrera quedó atrasada en algunos ramos del área educación y debió tomarlos con compañeros que habían quedado rezagados, pero pertene- cían a otras pedagogías como Música, Matemática y Educación Física. Como eran cursos pequeños, Yasna señala que los utilizaron como “conejillos de indias”, para hacer prácticas tempranas en épocas en que no siempre se desarrollaban dichas experiencias. Todas estas vivencias enriquecieron su futuro ejercicio profesional.

¿Pero cómo Yasna llegó al mundo de la mentoría? “A poco de mi andar como profesora em- pecé a tomar los desafíos del Ministerio de Educación, a través de la Excelencia Pedagógica, la Red de Maestros y luego una invitación a participar en un Diplomado en Formación de Mentores para el Apoyo a Profesores Principiantes, un tema que considero un desafío país en términos de educación, para construir conocimiento con los pares”, responde.

Realizó el Diplomado en Mentoría que ofrecía la Pontificia Universidad Católica de Valparaí- so, motivada por aprender de esta nueva área y con la idea de conectarse también con la educación pública.

Reconoce que uno de los aspectos más complejos de trabajar en la mentoría y en su etapa docente ha sido el aprender de otros. Debido a que vivió muchos logros en su etapa de prác- tica, donde era reconocida por su desempeño, dice que lo experimentó con cierta soberbia. “Hasta hoy no es fácil ponerse en otro plano, el de la observación, y donde se debe validar al otro al formar una comunidad educativa”, confidencia.

Hoy reflexiona en torno a la soberbia y lo mal que hace en la relación con otros, lo cual lleva a subestimar a personas que pueden entregar interesantes aportes al interior de un equipo.

Yasna Pinto Ramírez

Como mentora ve que los jóvenes que inician su trabajo docente viven generalmente dos situaciones: muchas penas del mandado o con soberbia por sentir que traen los conoci- mientos nuevos. Por otra parte, quienes se integran a la dinámica laboral suelen ser aislados por sus colegas más experimentados, porque los consideran una amenaza al tener conoci- mientos más frescos y una serie de competencias como, por ejemplo, lo que ocurre con el tema de la computación. “Eso es complicado de compatibilizar, porque por un lado llega una persona preparada, a la que los profesores más antiguos no toman mucho en cuenta, pero los profesores jóvenes, por su parte, no siempre consideran a los profesores más anti- guos y su experiencia”, señala.

Recuerda que su inserción al mundo laboral estuvo alejada de celos profesionales o dife- rencias, como les sucede a muchos de los profesores noveles que debe acompañar. Llegó a la comuna de Casablanca a hacer un reemplazo y como estaba embarazada de dos meses, sus empleadores la contratan y luego la demandan para dejarla sin ningún beneficio en el mes de diciembre, pero el juez no acogió dicha solicitud y terminó quedándose por cerca de cuatro años en ese colegio. Esta situación la empoderó de manera diferente ante sus colegas, ya que se manejaba con destreza en temas legales y sindicales, en un período donde se vivieron una serie de protestas y movilizaciones por parte del profesorado en demanda de mejoras laborales. Esta experiencia le permite evaluar positivamente su in- greso al mundo laboral, pero, ¿es posible definir una situación ideal en la inserción profe- sional del profesor?.

“Como mentoras vivimos en Valparaíso una luz conceptual de cómo debería ser la inserción: el mentor debe ser un par, no un jefe de UTP, ni alguien de mayor jerarquía. La experiencia de la inserción es una experiencia que te socava la integridad como persona, es emocionalmen- te fuerte y si alguien te acompaña en esa área emocional primaria, se agradece”, explica.

El profesor novel al dar a conocer esas experiencias de “desesperación” en muchos casos, genera con la mentora un compartir y ponerse en el lugar del otro, que permite, a partir de esa emocionalidad, que aparezcan otras cosas. Allí es importante distinguir cuando el pro- blema es personal o profesional, pero Yasna agrega que al momento de situarse el problema en la escuela, pasa a ser de responsabilidad profesional cuando éste empieza a afectar su desempeño laboral.

Durante su etapa de mentora, las profesoras noveles a las que acompañó vivieron una serie de problemas propios de la inserción docente. Yasna comparte tres casos que resul- taron significativos por el cómo se resolvieron y lo que pudieron aprender de dichas expe- riencias.

> Una llamada de atención a una profesora novel por parte de su jefa de UTP respecto a la manera que estaba haciendo su clase, lo cual le provocó un desarme de su metodología y su identidad profesional: “aquí las cosas se hacen de otra manera”, le decía.

41

Las Mentoras

42

> Una profesora debe enfrentar un problema grave de repitencia de su estudiante. La decisión había sido anunciada en octubre por la profesora a la apoderada, la cual se fue en guerra contra la docente.

> Una joven profesora no era hablada por sus pares.

La dinámica de la mentoría implicaba que un viernes al mes se hacían círculos de reflexión donde acompañaba a las mentoras en su quehacer. Yasna observó el proceso del novel y su mentor, y escribió un registro. Luego, enviaba las preguntas que nacían del registro al profe- sor que las contestaba desde la tranquilidad de su hogar, y considerando esta visión de una tercera persona que explicaba las preguntas reflexivas.

Conversando en ese sentir, y con la confianza generada –y muchas veces en medio del llan- to– aparecieron temáticas muy profundas, y de ahí venía la intervención. Esas historias se metieron al plan de trabajo y la emoción quedaba resuelta cuando el problema que se esta- ba viviendo era considerado profesional y se asumía desde la resolución de conflicto.

Pero, ¿cómo se da el paso del problema a la resolución del conflicto? Yasna comparte lo vivi- do en los tres ejemplos anteriores.

En el primer caso, fue necesario comprender que la jefa de UTP tiene un modo de ser especial, donde considera a los demás más bien como empleados. Allí era necesario que la profesora novel entendiera que era su responsabilidad hacerle ver a la jefa de UTP que no necesaria- mente las cosas “se deben hacer de determinada manera” porque existen argumentos teóri- cos que fundamentan las decisiones pedagógicas. La profesora novel entonces debe llegar a la siguiente reflexión: “Si me insegurizó y cuestionó mi metodología, debo buscar funda- mentos para que la Jefa de UTP me reconozca como profesional”, explica Yasna.

El segundo caso, acerca de la apoderada que culpaba a la profesora de hacer repetir a su hijo, era preciso que la profesora entendiera que era preciso que era su responsabilidad hacer que el apoderado se transforme en un aliado en el proceso de formación. Al profundizar en la historia, la docente novel descubrió que la mamá apoderada estaba muy dolida, pues te- nía otro hijo de 13 años que había repetido muchas veces e iba en segundo básico, entonces la noticia de que el hijo de 7 años iba a repetir en segundo básico la llevó a recordar esa historia familiar.

La profesora novel, tras el proceso de acompañamiento de mentoría, empieza a trabajar desde esa perspectiva con el padre del menor. El niño finalmente repitió, pero tanto la pro- fesora como la familia descubrieron que el estudiante podía aprender mucho más allá de las expectativas del papá, la profesora y el mismo niño.

En el tercer caso expuesto, sobre la profesora a la que sus colegas no hablaban, decidieron buscar hipótesis.

Descubrieron que hace dos años hubo un paro, en ese entonces la profesora novel era prac-

Yasna Pinto Ramírez

ticante y fue convocada por la directora para hacer clases, lo cual no fue bien visto por sus colegas. Cuando regresa al mismo colegio, pero ahora como profesora, cualquier propuesta que hacía los colegas no la consideraban válida, porque se había generado en ellos un recha- zo basado en la actitud que había tenido ella, poco solidaria, según el parecer de éstos.

“Quizás en lo personal puedes sobrellevar que no te hablen, pero en lo profesional necesi- tas trabajar con los otros, tienes que planificar; compartir con los colegas en el patio, para ser un ejemplo para los alumnos, para que compartan también... Desde ese punto es que comienzan a buscar en conjunto posibles soluciones: hablar las cosas con sus colegas y exponerles la situación, porque era una aflicción personal y profesional, ya que llegaba amargada a la casa, le dolía la espalda y era por algo de origen nervioso. Ella, como primera solución quería resolverlo directamente con la jefa de UTP, pero sabía que si hacía eso, el resultado sería que la cambiaran de escuela, porque así lo había conversado con la directo- ra”, recuerda.

Yasna recuerda que un docente de gramática les decía que el profesor debe ser “una perso- na que haya participado en la pastoral, un partido político, scout, que sea una persona que no solo se forme a nivel de contenidos disciplinares, sino que se forme en la conducción de grupos por ejemplo”.

La profesional agrega que muchos profesores en su primer año laboral llegan desnudos de esa competencia de relacionarse con personas (colegas, apoderados, estudiantes). Las uni- versidades actaualmente lo intentan, pero lo rentable hoy día es el conocimiento específico, no considerando que estos saberes también son conocimiento”.

“Las universidades intentan –a través de electivos, cursos generales, desarrollo personal– hacerlo parte de su malla curricular, pero creo que no basta y es una tremenda apuesta poder suplir esa falta, porque en la medida que se cuestione la práctica se cuestionan prin- cipios, formas de hacer educación y se instala la posibilidad de investigar más”, señala.

Por eso, para Yasna no es fácil posicionar los temas de mentoría. “Es difícil, porque hay una pugna a nivel ministerial por los programas que avala, está Enseña Chile donde un profesio- nal de otra área transposiciona conocimientos en la perspectiva que el niño es receptor.

Son miradas de la educación diferentes”, reflexiona

Otro aspecto positivo del trabajo de mentoría es que genera redes más allá de las fronteras comunales, lo cual ejemplifica con una red en torno al tema Lenguaje que aglutina a más de 40 personas de lugares tan diversos de la Región de Valparaíso como Placilla y El Belloto en Quilpúe.

“Esos noveles levantaron proyectos en sus escuelas, por ejemplo, una profesora recibió de la nada 120 mil pesos por un proyecto de teatro clown que presentó a la directora. Con eso compraron narices y colchonetas a los niños... Eso debe investigarse y reforzarse. El teatro es

43

Las Mentoras

44una herramienta poderosa, porque es importante que cualquier niño se muestre a sus com- pañeros”, añade.

Hoy Yasna estudia un Magister en Educación, se declara apasionada de su trabajo y confi- dencia que es emocionante ir aprendiendo de cómo un libro va teniendo relación con lo que se debe descubrir en la vida. “A mí se me va la vida haciendo clases, muchas veces llego triste o enojada, por cosas de la vida, pero haciendo clases se me pasa todo. Tuve la oportunidad de hacerles clases a mis dos hijos: Cristóbal que ahora tiene 18 años y Vicente de 13 años, y el más chico reclamaba siempre, porque decía que yo era más simpática, más entretenida y más cariñosa como profesora”, confidencia entre risas.

Pero, ¿qué dice hoy su papá respecto a la decisión de Yasna de ser profesora que en un principio no apoyó? “Mi papá se dio cuenta que la pedagogía era viable. Tengo un hermano que estudió Ingeniería Química e Industrial, lo cual implicaba movilidad social; el que si- gue estudió Técnico en Mecánica Industrial; hay una hermana que estudió Agronomía; y el menor estudió Pedagogía en Educación Física... Los únicos que están con pega, y en Chile, somos los profesores, además de tener una situación de vida feliz, que es lo más importan- te”, puntualiza.

*“Como mentora tengo la posibilidad de actuar como*

*una instancia de apoyo, donde el profesor principiante*

*pueda acudir y ser escuchado”*

**Nury Pastén Jeraldo**

Profesora de Educación Básica Integrante de la Red Maestros de Maestros Mentora formada en la Universidad de La Serena

45

Las Mentoras

46Una experiencia que marcó la carrera docente de la profesora Nury del Tránsito Pastén Jeral- do fue la Escuela G No 33 Los Pozos Combarbalá, ubicada en la comuna de Combarbalá.

“Me fui con mucha ilusión, porque según yo el lugar quedaba muy cerca de Ovalle, pero cuando llegué a Media Luna, me dijeron: ‘¡Pero mijita, eso queda muy lejos! ¡Tiene que irse en vehículo!...’ Yo estaba sin ningún peso, ya que era más pobre que una rata de alcantarilla, y les dije que no tenía para cancelar, pero un señor acordó que con mi primer sueldo le pa- gara. Nos fuimos casi de noche, el sol ya se había puesto, y yo estaba súper asustada... Luego de una hora por un camino de tierra llegamos a una escuela hermosa, pero donde no había un alma alrededor. Bajé mi bolso y el señor se fue. Abrí y entré a la escuela, que también era la casa, y descubrí que no había nada. Luego de llorar y encender velas, encontré unas col- chonetas deportivas, hice una cama y me acosté aterrada. Al otro día, mis hermanos me fueron a dejar las cosas personales (cama, ropa y todo eso) y se volvieron muy tristes, pero yo ni una lágrima, porque les dije que estaba feliz, que no se preocuparan, pero en realidad lo único que deseaba era volverme con ellos...”, así relata la experiencia en esta escuela uni- docente que la marcaría de por vida.

Recuerda que el primer día vio aparecer desde los cerros “unos niñitos negritos, con sus manitas todas partidas por el frío, su ropita tan delgada, sin chaleco –muy pobres– pero radiantes, llenos de ilusiones, y me miraban como si yo fuese lo más importante en sus vi- das. Entonces todo cambió, dije: esta es mi misión, no más penas. Lucharé por ser una mejor persona y una excelente profesional”.

Así, comenzó lo que define como un largo peregrinar por la educación. Trabajó en todo tipo de escuelas y colegios municipales y en uno de elite en Calama, donde junto a una amiga crearon el himno del colegio que hasta el día de hoy se mantiene. “Ha sido uno de mis logros, pero nunca tan importante como el vivido en los Pozos. Allí me formé como profesora, allí lo di y recibí todo, allí fui realmente feliz. Amé tanto a esos 27 niños, que cuando me traslada- ron a otra escuela les escribí un poema”, cuenta.

Esta reflexión, nacida tras la experiencia en Combarbalá, señala:

*Hoy mi vida cambia de rumbo, al igual que las aves he de emigrar.*

*Seguir los caminos, ir por el mundo, mas mi alma sufre al tenerlos que dejar.*

*Cuando por el largo camino solitario caminaba, caía; volvía a caminar.*

*Pensaba en ustedes, la escuela, mi santuario, donde felices me veían llegar.*

*Yo miraba desde lejos tratando de ver... ¿Están todos? ¿Quién falta? ¿Será Pedro otra vez?*

*Roberto, Pedro; ¡Qué más da! Quién va a creer que cuando faltaban esos niños sufría cada vez.*

nury pastén jeraldo

*Así caminé cuatro años por el duro camino de la vida, recibiendo, entregando, compartiendo*

*cuánto podía.*

*Más, mis alumnos, mis queridos niños, fueron mi guía, la luz de mis ojos, el sol de mis días.*

*¿Qué será de mí cuando me haya ido y no los tenga?*

*Cuando luego de una noche en vela, llena de dolor los quiera a mi lado, les pida que vengan*

*y... mi voz morirá en el silencio, nadie escuchará mi clamor.*

*Queridos míos, junto a ustedes viví estos cuatro años no perdidos; gané al haberlos conocido.*

*Son tan puros, no saben de maldades ni engaños; purificaron mi alma, llenaron mi corazón*

*vacío.*

*Hoy, cuando por última vez los tengo; los veo.*

*Con amor y devoción: grabo sus risas, llantos y sueños.*

*Sufro al pensar que me voy, no regreso, me alejo, no vengo, pero algún día nos encontremos en*

*el patio maravilloso de la escuela del cielo.*

Con este poema Nury trató de expresar toda la emocionalidad que le provocó la experiencia de hacer clases en la escuela de Combarbalá, donde destaca el apoyo entregado por el direc- tor provincial de educación del Limarí en ese entonces, Hugo Olmedo Flores, quien sin pro- ponérselo se convirtió de alguna manera en su mentor. “Junto a él aprendí y compartí con- ceptualizaciones de Educación, enseñanza, aprendizaje y descubrí que trabajar en equipo me permitía crecer profesionalmente e interactuar con los otros integrantes de la comuni- dad educativa a la que pertenecemos”, señala.

Indudablemente esa positiva experiencia influyó en que años más tarde decidiera ser men- tora. “Siempre me gustó perfeccionarme y en ocasiones necesité de alguien que me apoyara y me ayudara a reforzar mis saberes para tener un buen desempeño profesional. Al empezar a trabajar en el colegio Pichasca, me di cuenta que llegaban muchos colegas recién egresa- dos con un gran bagaje de conocimientos, gran cantidad de recursos y metodologías inno- vadoras e interactivas que pretendían poner al servicio de los alumnos y alumnas, y por su- puesto también compartirlas con nosotros, sus colegas, pero pronto descubrían que el hacer

47

Las Mentoras

48era muy distinto a las expectativas que ellos traían, los veía como tan desvalidos, no en lo intelectual, más bien en el hacer, en el interactuar con sus alumnos, en el buscar estrategias para lograr la asertividad de sus alumnos con su trabajo”, comenta la profesora formada en la Universidad de La Serena.

En esas reflexiones estaba, cuando fue invitada a realizar un Diplomado de Mentoría, lo cual aceptó de inmediato, pues era la oportunidad que estaba esperando, creía que así podría brindar apoyo profesional y emocional a sus colegas principiantes en situaciones de conflic- to, adquiriría estrategias que le permitieran entregarles apoyo para que, en conjunto, pu- dieran buscar estrategias que les permitieran crear ambientes de confianza con los alumnos y todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, docentes directivos, apodera- dos asistentes de la educación) para que puedan sentirse seguros y dar a conocer sus temo- res, creencias, ideas, percepciones, inseguridades y emociones.

“Como mentora tengo la posibilidad de actuar como una instancia de apoyo, donde el pro- fesor principiante pueda acudir y ser escuchado. Tener la posibilidad de inspirar y demostrar confianza y seguridad, a través del decir y ser”, confidencia.

Nury cree que el mentor tiene como misión ayudar al profesor principiante a convertirse en un profesional integral, que se sienta parte de una unidad educativa en la que está inserto.

Por eso, quien se desempeñará como mentor requiere tener una cierta trayectoria profesio- nal –diversos estudios coinciden en al menos cinco años de experiencia docente, aclara Nury–, tener acceso a información y a personas que pueden ayudar al profesor novel en su desarrollo profesional, tener una personalidad amigable y ser miembros exitosos, respeta- dos y apreciados de su centro, y estar sólidamente vinculados con su institución, sintiéndose satisfechos y cómodos en su trabajo. Asimismo, el mentor o mentora debe estar dispuesto a invertir el tiempo y el esfuerzo necesario para ser buenos profesores-mentores.

Actualmente Nury realiza clases en el colegio Pichasca, de la comuna de Río Hurtado, provin- cia del Limarí, Región de Coquimbo. El colegio Pichasca se encuentra ubicado al noreste de la ciudad de Ovalle, a 48 kilómetros aproximadamente, y posee enseñanza prebásica, básica y media, con una matrícula aproximada de 300 alumnos, donde la mayoría de ellos provie- nen de escuelas unidocentes que están ubicadas a kilómetros del camino troncal. Sus fami- lias viven en su mayoría de la ganadería caprina, son familias numerosas y de muy bajos recursos, es por ello que el colegio cuenta con un hogar estudiantil que alberga a todos ellos. Allí Nury asume muchas veces el rol de papá o mamá para esos niños, preocupándose no sólo de su desempeño escolar, sino que de su bienestar físico y emocional, pero lo hace feliz, porque siente que es parte de su misión como docente.

49

50

**Los Profesores Noveles que fueron acompañados por Mentores**

**Carlos Pacheco Hauiquifil**

**Víctor Zeman Ávila**

**Violeta González Rojas**

Los relatos de los profesores noveles nos acercan a sus vivencias en estos primeros tiempos de profesores.

También nos cuentan de cómo llegaron a estudiar pedagogía y cuáles eran sus expectativas, con qué se encontraron y sus primeras reflexiones.

Podemos apreciar cómo valoran el acompañamiento de las mentoras y cuánto les aportó su presencia en este período.

51

52

*“El acompañamiento de una mentora resultó fundamental para mí, por*

*cuanto descubrí que en muchos momentos me cerraba a la posibilidad*

*de comunicar mis inquietudes”*

**Carlos Pacheco Huaiquifil**

Profesor de Educación Básica Integrante de la Red Maestros de Maestros

53

los profesores noveles que fueron acompañados por mentores

54Carlos Pacheco Huaiquifil nació en Santiago en el año 1983. Su Educación Básica la realizó en la Escuela Municipal La Granja de la comuna de Vilcún, localidad de Cajón, y la Enseñanza Media en el Liceo Politécnico Pueblo Nuevo en la especialidad de Telecomunicaciones, en Temuco.

Quiso ser profesor principalmente por la influencia de sus profesoras de Educación Básica. “Tengo muy lindos recuerdos de esa etapa de mi vida, en la cual su preocupación y constan- cia me convirtieron en una persona responsable y respetuosa.

Sin embargo, al llegar a Educación Media conocí un aspecto que hasta entonces no había visto en mis profesoras, un lado negativo en el que algunos profesores me transmitieron sus bajas expectativas hacia lo que sus alumnos podíamos llegar a ser, y que en parte, me moti- varon a formar parte de esta fuerza social.

De ese período recuerdo con mucho cariño a mi profesora de Matemática, quien en todo momento confió en mí y se la jugó por mi futuro, regalando parte de su tiempo para prepa- rarme para rendir la Prueba de Aptitud Académica, a pesar que en el liceo la orientación principal era preparar a los egresados para ingresar directo al mundo laboral.

A partir de estos ejemplos de vocación, tomé la decisión de estudiar pedagogía y me la ju- gué en todo momento por lograr mi objetivo con éxito y dando siempre lo mejor de mí”, comenta este profesor de Educación Básica con especialización en Estudio y Comprensión de la Naturaleza, egresado de la Universidad Católica de Temuco.

Su primera experiencia laboral en una escuela fue en el año 2007, cuando ingresó a trabajar al colegio Betania de Temuco.

Allí le tocó asumir inmediatamente la jefatura de un numeroso curso de primer ciclo de Enseñanza Básica. Recuerda que “en un principio fue muy difícil conducir un grupo tan grande de niños, cada niño con su historia, cada niño con una familia, cada uno con un apoderado o apoderada a quienes debía convencer para que me apoyaran en relación a la formación de mis estudiantes”.

“Como profesor principiante muchas veces me sentí solo y angustiado, porque no sabía a quién recurrir en diferentes situaciones en las que tenía dudas o me resultaban complejas. A pesar de contar con colegas con más experiencia, nunca se dieron las instancias precisas, por tiempo, disposición, interés o las razones que fueran, para poder abordar con ellos algu- nos de los problemas que enfrentaba”.

Se encontraba viviendo esta situación cuando lo invitaron a participar en un innovador proyecto de mentoría para profesores iniciales que estaba realizando la la Universidad Ca- tólica de Temuco.

Así conoció a la profesora Amelia Duhart, experimentada docente miembro de la Red de Maestros de Maestros, quien se había formado como mentora en la UCT.

carlos pacheco huaiquifil

Amelia, con sus conocimientos lo orientó y apoyó durante todo un año en sus labores coti- dianas como profesor de primer ciclo básico.

“Con ella mis labores se facilitaron y conté con su apoyo en momentos críticos. Siempre tenía las palabras precisas para llevarme a la reflexión y de esta forma resolver mis con- flictos. Al terminar el proceso de mentoría incluso pude participar en un seminario reali- zado en la ciudad de Santiago, en el cual relaté mi experiencia frente a múltiples autori- dades académicas y otros profesores iniciales que como yo habían participado en esta experiencia”, señala.

Recuerda sus reuniones de mentoría como espacios de mucho diálogo y acogida. “No sé como lo hacía la profesora mentora, pero siempre tenía la palabra precisa para llevarme a la reflexión, tenía facilidad para crear un ambiente propicio de conversación, inclusive en mo- mentos tensos, en los cuales yo estaba incómodo o simplemente no deseaba estar en la se- sión. Al final aunque hubiera una postura negativa de mi parte, siempre terminábamos en buena forma, sentía un alivio en cada final, porque podía hablarle con franqueza a alguien de confianza. Ella también observaba mis clases, me filmaba y posteriormente conversába- mos sobre mi intervención en el aula, observábamos juntos los videos y realmente me im- presionaba verme en acción... Hay tantas cosas que uno dice hacer, pero no es así. Este es un punto importante para poder enriquecer el ejercicio en el aula, conocer otra visión externa de las prácticas propias”, reflexiona.

Esa experiencia de mentoría lo marcó y motivó a seguir la senda del perfeccionamiento en pos del profesionalismo y mejora de sus prácticas en el aula.

Apenas cumplíó los dos primeros años de experiencia laboral, el año 2009, se evaluó en el programa de Acreditación para la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) del Ministerio de Educación, y en el año 2010 obtuvo este reconocimiento, como profesor de Primer Ciclo Básico.

En diciembre del mismo año, de acuerdo a los beneficios que le otorga su acreditación, pos- tuló a la Red Maestro de Maestros y quedó aceptado para integrar ese privilegiado grupo de profesores. “Puedo decir que con esfuerzo, perseverancia y mucha motivación he seguido los pasos de aquellos que creyeron en mí en los momentos en los cuales todo lo veía gris. El acompañamiento de una mentora resultó fundamental para mí, por cuanto tuve la oportu- nidad de descubrir que en muchos momentos me cerraba a la posibilidad de comunicar mis inquietudes a otros colegas, ante los distintos eventos que a diario debe enfrentar un do- cente en la escuela”, comenta.

En la actualidad Carlos Pacheco cumple uno de sus grandes sueños, según confidencia, tra- baja en la Escuela Municipal No5 Miramar de Puerto Montt, como profesor de Ciencias Na- turales en primer ciclo básico. Desarrolló talleres científicos en dicha escuela el año 2010, en kinder y prekinder, y ese contacto con niños tan pequeños le entregó un gran desafío, cen- trarse en el desarrollo de las Ciencias en la Educación Inicial y el Primer Ciclo Básico.

55

los profesores noveles que fueron acompañados por mentores

56Al recordar sus primeros tiempos como profesor destaca que lo más difícil de enfrentar es “la soledad, el no saber a quién preguntar o comentarle algo, tratar de buscar alternativas de acción en muchas fuentes y no encontrarla, el creer que se están haciendo bien las cosas y obviar detalles, porque nadie nos dice que las cosas no son así. También se pierde mucho tiempo probando metodologías y no encontrar la precisa. Eso es lo más difícil de ser princi- piante, enfrentarse a una cultura escolar específica, esas son herramientas que se aprenden en la escuela y que no se enseñan en la universidad”.

Por la experiencia que le tocó vivir, Carlos está convencido que un profesor principiante ne- cesita a alguien en particular, que pueda contribuir a su ingreso al sistema educacional, sobre todo para evitar el desencantamiento por la profesión, producto de malas prácticas de otros docentes o de lo fuerte que pueda resultar el contacto directo y repentino con una cultura escolar, muchas veces distinta a lo que se estudia en las universidades.

Por eso cree que la mentoría es una buena idea para implementarla en forma masiva en los establecimiento. Si se percibee como “un proceso de acompañamiento al ejercicio docente, que involucra compromiso de los profesores iniciales y los mentores”, Carlos entiende que “este proceso se relaciona con buscar el profesionalismo docente, creando redes de apoyo en la escuela, en la misma realidad en la cual uno se desenvuelve; se trata de buscar un par aventajado que pueda mediar y llevarte a la reflexión”.

A su juicio, la mentoría debería implementarse como un sistema de acompañamiento entre pares, lo cual contribuiría a afiatar nexos entre docentes que comparten una realidad en común.

Pero existe “un gran desconocimiento en este ámbito; muchos ven este acompañamiento como una instancia de observación o de supervisión, algo que se aleja absolutamente de la labor de un mentor. Es lo que he percibido en mi propia escuela, se piensa que un par no podrá contribuir al desempeño de otro docente”.

Para Carlos, un mentor puede influir significativamente en el aprendizaje de otros, pero ¿qué es ser un buen mentor? “Un buen mentor debe contar con experiencia en aula, debe ser humilde y asertivo, observador y, sobre todo, contar con estrategias para tener llegada con un par. Es absolutamente necesario a su vez contar con alguna certificación o conoci- mientos superiores en el área docente, debe manejar autores, bibliografía, entre otros”.

Su experiencia avala que este es un camino a seguir y donde se logran importantes apren- dizajes. Su historia como profesor le permite compartir que sus principales aprendizajes durante este proceso de acompañamiento “fueron el poder descubrir ciertas cualidades presentes en mí que no había considerado, como el saber escuchar a los demás y analizar más objetivamente diversas situaciones de mis prácticas en el aula. También conocer los programas que el Mineduc implementa para el desarrollo profesional de los docentes y so- bre todo el saber reflexionar”.

carlos pacheco huaiquifil

Por eso, hoy afirma con convicción que no se ve siendo otra cosa que no sea ser profesor. “Tengo 28 años y considero que he realizado la mejor elección, a pesar de todas las cosas negativas que se debe enfrentar día a día en el sector educacional, a pesar de muchas veces nadar en contra de la corriente, aún en esos momentos es posible encontrar profesionales que van en la misma línea; afortunadamente no somos pocos los que elegimos ser profeso- res de vocación”, acota.

57

los profesores noveles que fueron acompañados por mentores

58

*“En muchos trabajos hay problemas al momento de la inserción laboral,*

*pero cuando pasa esto en la escuela uno se cuestiona, porque el profesor*

*es una persona que está formando a otros”*

**Víctor Zeman Ávila**

Profesor de Educación Básica

59

los profesores noveles que fueron acompañados por mentores

60 “En muchos trabajos hay problemas al momento de la inserción laboral, pero cuando pasa esto en la escuela uno se cuestiona, porque el profesor es una persona que está formando a otros y uno se pregunta: ¿cómo formamos a esa persona?, ¿con qué valores?, ¿qué le esta- mos entregando? Ahí aparece el tema de la consecuencia, decimos algo pero actuamos de otra manera...”, reflexiona Víctor Zeman Ávila, profesor de Educación General Básica, oriun- do de la zona interior de la Región de Valparaíso, específicamente de San Felipe.

Actualmente Víctor tiene 28 años y es docente del colegio San Andrés, ubicado en el sector de Nueva Aurora en Viña del Mar. Desde hace cuatro años hace clases en este establecimien- to que ha sido su único espacio laboral tras titularse.

No fue fácil la inserción, reconoce, debido a que otros profesores del establecimiento le ha- cían sentir a Víctor que quería opacarlos. ¿Envidia? ¿Inseguridad? No lo sabe, lo cierto es que empezó a descubrir ciertas situaciones al interior de la escuela que lo llevaron a repen- sar si esa era la profesión en la que quería desempeñarse el resto de su vida.

“Veía mucha competencia absurda entre los pares. Un día un colega me dijo que muchos profesores creían que venía a hacerles la sombra... Yo pensaba, de qué sombra me están hablando si yo estoy recién empezando...”, recuerda.

En el camino descubrió que en el establecimiento educacional existían dos polaridades, había problemas interpersonales y miradas de la educación diferentes. “Empecé a ver cosas que no me gustaron, y me pregunté: ¿esto es así o quizás soy yo el que tengo una forma de ser muy enrollada? Encontré acogida por parte de los sostenedores, pero de los pares, espe- cialmente los que llevaban más tiempo, no, al contrario, había una distancia. Eso llevaba a que no hubiera aceptación, ni acompañamiento”, confidencia.

Su carencia, reconoce, era poder entender el contexto del colegio, y las luchas de poder que allí había. En medio de esa frustración y preguntarse qué hago, empezó a investigar y en- contró una revista donde había un texto de Carlos Marcelo reconocido investigador que ha abordado en sus textos el tema de la inserción profesional del docente que describía muchas de las situaciones que Víctor estaba viviendo. El descubrir que no era el único al que le pasaban esas situaciones, le permitió avanzar y motivarse a seguir entendiendo las cosas.

“Ahora sé que en la mayoría de los establecimientos se viven problemas al iniciar la labor profesional y que muchas veces eso se relaciona con temas de liderazgo, pero en ese enton- ces fue muy fuerte vivirlo”, relata.

Su actitud ante lo que estaba pasando fue tomar distancia para vivir la tristeza que le provocaba la situación. “Al inicio tuve pena y me aislé, no compartía conversaciones con los colegas, porque no encontraba la afinidad. Los demás también veían a alguien que no participaba, pero yo necesitaba alejarme para observar y aprender de lo que estaba pa- sando”, comenta.

Víctor Zeman Ávila

En esa época se cuestionó si la mejor decisión había sido estudiar una carrera en el ámbito de la educación. Hoy recuerda que fue una verdadera aventura estudiar pedagogía, ya que salió de cuarto medio sin tener claridad en torno a su futuro vocacional.

“Al principio no sabía lo que quería estudiar. Tras rendir la Prueba de Aptitud Académica me gustaba Biología Marina, Educación Física y Técnico en Prevención de Riesgos. Lo único que sabía es que no quería hacer el Servicio Militar. No sabía “para dónde iba la micro” y estudié una carrera que no me llenaba, Informática. Esta primera carrera no llenó mis expectativas, pero no sabía muy bien cuál sería mi futuro profesional, sólo sabía que quería estudiar”, recuerda.

Realizando trabajos comunitarios con niños vulnerables, se dio cuenta que ser profesor es lo que quería hacer. Tenía 19 años y la carrera de Informática ya no era un área en la que se proyectara.

Su mamá, que también es profesora, lo apoyó en esta decisión de dedicarse a la docencia, pues veía lo incómodo que se sentía con la otra carrera. Años atrás le había dicho que estu- diara pedagogía, pero en ese entonces Víctor no aceptó el consejo.

Sus estudios en el área de la educación los realizó inicialmente en la Universidad Austral de Chile, en Valdivia, y luego en el sistema de educación continua en San Felipe. Actual- mente está terminando un postítulo en Historia en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

La positiva acogida de su familia, especialmente de su madre, por este cambio de rumbo fue un gran aliciente en este camino. Víctor siente que su mamá le dio todo el soporte que a ella le hubiera gustado tener cuando estudió pedagogía, ya que ella tuvo que hacerlo mientras Víctor y su hermano eran niños, estaba separada y tardó cerca de diez años en terminar su carrera, porque tuvo que estudiar y sacar adelante a su familia al mismo tiempo.

Por eso, Víctor siente que más que cuestionar su cambio desde la informática a la pedagogía, lo que encontró en su progenitora fue mucha comprensión y ayuda. Ese mismo apoyo lo vi- vió cuando le tocó realizar su práctica profesional en la localidad de Catemu, en una escue- la básica multigrado, unidocente, donde hacia clases su mamá.

“No fue compleja esa etapa”, señala, y agrega que “no fue un cambio grande, ya que yo pa- saba metido en el colegio, porque acompañaba a mi mamá, la iba a buscar, conversaba con los niños, jugaba con ellos, entonces la práctica fue como en familia. Tuve la ventaja que co- nocía esa realidad. Además en la práctica uno solo ve partes de la realidad, que tampoco es toda la verdad, porque la gente muestra siempre lo mejor, además, lo que se aprende en la universidad es fácil de conseguir en esas condiciones dentro del aula”.

Tras egresar, mientras estaba trabajando en faenas de temporada como digitador en una empresa exportadora de frutas en San Felipe, recibió un llamado para hacer un reemplazo

61

los profesores noveles que fueron acompañados por mentores

62de siete días en Viña del Mar. “Tomé mis cosas y me vine a la aventura por una semana. Vivía en Catemu y con el dinero que juntaba en el turno en la noche, en el día iba a dejar currícu- lum a distintas escuelas, por lo que no lo dudé y partí a este desafío”, señala.

Tras la entrevista que le hicieron en la escuela, empezó a hacer clases el mismo día, en un segundo básico.

Fue una semana intensa, de mucho aprendizaje, que no estuvo exenta de situaciones tra- gicómicas, como enviar por error algunos niños en vehículos de transporte que no le corres- pondían, visto ahora en el tiempo, esto es solo parte de la historia anecdótica.

En ese inicio sólo entabló relaciones armoniosas con los sostenedores y los estudiantes, no así con sus colegas. “Entré con la fuerza de planificar y me decían: `no hagas tanto papel, si esto es así nomás`. O llevaba una estrategia innovadora en el aula y después me criticanban porque decían que yo no tenía manejo de grupo... Muchas veces almorzaba solo, en otra sala, para no compartir con ellos”, rememora.

Buscó apoyo en su mamá que le daba algunos consejos y en su compañero de casa, un tra- bajador de un servicentro que, debido a su experiencia de vida, le dio contención en esos momentos. Sin embargo, estos apoyos no bastaban.

Pero un día le llegó una propuesta, desde la dirección del colegio donde lo invitaban a ser parte de un proyecto de mentoría.

“La mentoría llegó justo en el momento indicado en mi vida, porque me costó mucho salir adelante solo con todo lo que me estaba pasando, por lo que este proyecto me cayó como anillo al dedo. Además, yo antes había leído textos acerca de la mentoría, entonces pasar de la lectura de esos textos a conocer a una persona que estaba desempeñándose en ese pro- grama fue una gran experiencia”, comenta.

La profesora Brenda Puga fue su mentora. “Ella me acompañó a iniciarme de verdad en el arte de enseñar, porque conversábamos sobre lo que sucedía en el día a día, ella iba al cole- gio y veía lo que pasaba. La experiencia fue más allá de planificar, porque mi necesidad era otra: lo socioafectivo. En el proceso me fui dando cuenta que lo que había autoaprendido de las lecturas no era tan errado y que era importante entender los mapas mentales de las personas y las relaciones que se dan en un colegio.

Brenda se preocupaba por el cómo estaba yo en el día a día, y así poco a poco fui adquirien- do la seguridad en lo que estaba haciendo y sabía, aspectos que en mí se habían visto un poco debilitados por los problemas que estaba pasando”, confidencia.

Según, Víctor el rol del mentor se diferencia del supervisor de práctica, ya que el supervisor evalúa, no acompaña. “Es una postura distinta, el supervisor ve cómo en el futuro te vas a desempeñar como profesor, con el acompañamiento; del mentor ya eres profesor y la idea es

Víctor Zeman Ávila

acompañar en ese camino que emprendes en la etapa inicial. Con el mentor hay una llegada distinta, es más afectivo, dan realmente ganas de conversar y soltarse”, cuenta.

Por eso, a su juicio, esta figura del mentor es tan relevante dentro del proceso de inserción. “Hay personas que dejaron de enseñar por eso, o empezaron a replicar malas ideas de cómo se hacen las cosas. A nivel escolar debería siempre haber un mentor que acompañara al profesor. Sería más efectivo un proceso de mentoría, con un profesional que estuviera pre- parado para eso, más que una evaluación al entrar a trabajar. Uno más que ser evaluado necesita ser acompañado, ya que así se va formando con aspectos formales e informales que van configurando la identidad del profesor”, argumenta.

Agrega que “cuando veía a estos profesores más antiguos que no entendían que las per- sonas nuevas no les van a quitar el puesto, o a muchos nuevos que creen que los que lle- van más tiempo están añejos, pensaba que la mentoría ayuda a equilibrar el proceso de experiencias. Ahora pienso que quizás estas personas más experimentadas que hoy no acogen al nuevo, tal vez sufrieron lo mismo, y lo siguen replicando; y cuestiono esa espe- cie de jerarquía que se da en las relaciones tú a tú, donde a más edad, supuestamente es mejor”.

Pero los tiempos han cambiado, y el trabajo y disposición de antiguos y nuevos profesores es necesario para mejorar el proceso de enseñanza. “Muchas veces veo que hay poca actualiza- ción de parte de los docentes y no se dan cuenta que el profesor antes enseñaba el conteni- do del libro, pero ahora con las tecnologías los niños apretando un click tienen ese libro y más”, advierte.

Por eso, cree que para ser mentor se requiere de una constante formación. “Me gustaría ser mentor a futuro, porque aprendí a ser mentor de las personas que están ingresando al cole- gio, me preocupo de los que se integran, de acogerlos y no hacerles lo que me hicieron a mí”, dice Víctor.

¿Qué aprendió Víctor tras el proceso de mentoría? “Después de ese año de apoyo el primer aprendizaje fue no ser tan autocrítico conmigo. Además entendí que lo que me ocurría no me pasaba sólo a mí, sino que muchos otros profesores tenían estos problemas; aprendí a no sentirme solo, y confiar que tengo competencias y descubrir otras que estaban brotando en mí”, responde.

Hoy la relación con sus colegas es mejor. Tras cuatro años de trabajo “uno aprende a escu- char y respetar a los demás, aunque no esté de acuerdo con las otras opiniones o formas de ser, y entiende que los problemas no pasan porque las personas son malas o no saben lo que están haciendo, sino que muchas veces hay poca reflexión entre los pares, y poco perfeccio- namiento. Hoy siento que hay temas de liderazgo pendiente y desde el gobierno una gestión que no está dando resultados. En cada unidad educativa hay problemas de liderazgo y se da poca preparación de los directivos, lo que hace que no se tomen medidas en convivencia y gestión curricular, por ejemplo”.

63

los profesores noveles que fueron acompañados por mentores

64Añade que lamentablemente los profesores “más bien hemos transferido información y se ha terminado con eso de mirar a los ojos al alumno, conversar, tener ese lazo donde el pro- fesor compartía más con los alumnos y sabía de ellos y lo que pasaba en sus casas. No tene- mos que olvidar que estamos construyendo identidades, aportando a construir conoci- miento. En la educación los cambios han sido muy rápidos, pero el proceso de adaptación es lento, ese dinamismo requiere adaptación y capacitación”.

Para finalizar, comparte un consejo con los profesores que se integran al sistema escolar: “Las cosas no son tan malas como parecen y si no tienen la oportunidad de vivir la mentoría, que se preocupen de conocer más allá de lo que están haciendo y compartirlo con otros. Todo lo que nos enseña la universidad no podremos llevarlo al tiro a la sala de clases, es algo complejo, y si te gusta lo que estás haciendo te darás cuenta en los primeros días. Lo impor- tante es que el profesor que se integra sepa que debe preocuparse por el otro más allá de los contenidos que entrega, porque los estudiantes vienen muchas veces con una carga perso- nal y familiar compleja”.

*“Un profesor que trabaja por primera vez nunca debe estar solo, son*

*muchas las responsabilidades, muchos los retos y muchas las historias,*

*siempre debe haber alguien que lo ayude a dar sus primeros pasos”*

**Violeta González Rojas**

Profesora de Educación Básica

65

los profesores noveles que fueron acompañados por mentores

66Violeta Elena González Rojas es egresada de Técnico en Auxiliar de Párvulos con Mención en Educación Diferencial del Colegio Técnico La Providencia de Ovalle y profesora de la Univer- sidad de La Serena, y como docente mentorizada describe la experiencia de acompañamien- to como “maravillosa”.

“Cuando llegué a este colegio me encontré con colegas muy apáticas que tenían un círculo cerrado, donde era imposible ingresar, cuestionaban mi manera de ser, de vestirme y lo que más me dolía era que ponían en tela de juicio mi labor docente.

Un día la profesora Nury se acercó y me invitó a compartir un café, conversamos y entre las cosas que me dijo fue que demostrara con hechos y no con palabras lo que era capaz de lo- grar con mis alumnos. Siempre me trataba de apoyar, conversábamos de nuestras familias, en realidad cosas del diario vivir. Finalmente un día me invitó a participar de una mentoría, me comentó de qué se trataba y cómo nos podría ayudar a las dos. Acepté de inmediato y durante el desarrollo de ésta me di cuenta que era lo que me faltaba. Nunca dudé de mis conocimientos, pero descubrí que cuatro ojos ven más que dos”, relata.

Nacida en el año 1968 en la comuna de Río Hurtado (San Pedro), Nury cuenta que desde siempre le gustó la docencia. Su primer trabajo fue en la Escuela Básica Los Maitenes de Samo Alto, en la comuna de Río Hurtado. “Fue una experiencia inolvidable, motivadora para seguir ejerciéndola con mucho cariño y responsabilidad”, recuerda hoy.

Actualmente se desempeña en el colegio Pichasca de la comuna de Río Hurtado, un espacio que define como “un lugar muy agradable, con un clima organizacional muy motivado, por la ausencia de algunas colegas que fueron trasladadas, por lo cual llegaron profesoras y profesores recién egresados, los que aportaron frescura y dinamismo al colegio”.

Su ingreso a la mentoría, marca un antes y un después en su carrera.

Las sesiones de mentoría las describe como de mucha cercanía y agrado: “La primera reu- nión fue súper agradable e importante para mí, la mentora me dio mi espacio, primero conversamos de cosas simples de cómo estaban mis alumnos, las materias y todo eso. Luego cómo me sentía en el colegio y yo le conté todo lo que me sucedía, que me sentía discrimi- nada y que mi autoestima estaba tan baja que hasta dudaba de la calidad de mi trabajo. Me escuchó solamente, no hizo ningún comentario, sólo me miraba como diciéndome: desahó- gate, yo te escucho”.

Añade que “cuando me calmé, porque hasta unos lagrimones me cayeron, me dijo que lo primero que yo haría era descubrir lo valiosa que era y la importancia que tenía para mis alumnos. En cuanto a la calidad de mi trabajo, dijo que en conjunto buscaríamos estrategias para superar las posibles falencias y que los logros que tenía en la sala –que luego de hablar con ella eran muchos– los pondríamos al servicio de otros colegas, si lo deseaban”.

Violeta Gonzalez Rojas

Violeta relata que tras fijar un próximo encuentro se fue feliz. “En realidad me relajé, descu- brí que era importante y juré que sería cada vez mejor, no por las colegas que criticaban, más bien por mis alumnos y por mí”, agrega.

La docente confidencia que es difícil llegar a un colegio y enfrentarse a una realidad que “no es el sueño que uno trae de la universidad”. De a poco se empieza a descubrir que “nada es como tú creías y te cuestionas el hecho de ser profesor; en realidad un profesor que trabaja por primera vez nunca debe estar solo, son muchas las responsabilidades, muchos los retos y muchas las historias, siempre debe haber alguien que lo ayude a dar sus primeros pasos y así evitar sentirse solo y desvalido, sin saber por dónde comenzar”.

Para ella contar con la mentora fue como tener una guía, como una conciencia que siempre que se sentía insegura le hacía mirarse hacia su interior y la invitaba a descubrir sus logros y toda la riqueza que había en ella y que podía ponerla al servicio de sus alumnos y colegas.

“También me invitaba a ser honesta y reconocer mis falencias, a pedir ayuda y a que me afanara en buscar yo mis propias respuestas, pero sabiendo que siempre estaría ahí para mí, para escucharme y ayudarme a encontrar soluciones en conjunto. Siempre me decía con esta mentoría creceremos juntas”, cuenta.

Pero no era fácil el proceso de mentoría y se requiere un tiempo especial dedicado a eso.

A Violeta le complicaba un poco el hecho de tener que trabajar después de las horas de cla- ses. “En ocasiones hacía tanto frío pero igual iba contenta, porque antes de comenzar com- partíamos un café y hablábamos de la vida. Creo que deberíamos tener un espacio dentro del horario de clases para trabajar, porque nosotros los profesores tenemos demasiado tra- bajo y siempre queremos hacerlo bien, por lo que ocupamos todo nuestro tiempo en ello y la parte personal siempre queda de lado”, propone.

Agrega que un buen mentor debe “saber escuchar, ser muy asertivo, responsable, no creer que todo lo sabe y que nosotros no tenemos nada que entregar, debe amar lo que hace y estar dispuesto a compartir lo que sabe”.

Tras su experiencia de mentoría, cree fundamental que todo profesor que recién se inicia en el mundo laboral tenga a alguien quien lo acompañe y lo ayude a dar los primeros pasos en lo que es la labor docente.

Para Violeta, lo más importante aprendido en la mentoría es que “todos tenemos algo que entregar y algo que aprender, que la universidad nos entrega los conocimientos y las meto- dologías, pero en el hacer es necesario contar con alguien que nos refuerce, nos comprenda, nos ayude y nos motive a salir adelante, a no olvidar nuestros sueños y a proponernos gran- des metas”.

67

68Dentro de los aspectos que considera negativos es que se conoce poco de lo que es la men- toría, y esto juega en contra del trabajo que pueden hacer los mentores: “Yo no tenía idea, pero después de trabajar con la colega Nury supe que era importante que todos supiéramos que ahora no estamos solos y conté mi experiencia por todos lados, y el año pasado otra colega de acá también tuvo un mentor que le acompañó y también tuvo buenos resulta- dos”, agrega, e invita a todos los profesores a buscar este apoyo que cambia la perspectiva de la labor docente.

69

70

**Los Profesores Noveles que no recibieron acompañamiento de Mentores**

**Inés Díaz Harris**

**Francisco Orlandi Mora**

**Jaime Carvajal Araya**

Este último grupo de docentes se iniciaron en la profesión más o menos al mismo tiempo que los anteriores y tuvieron formación similar.

Nos cuentan también cómo llegaron a estudiar pedagogía y lo que vivieron en sus experien- cias iniciales como profesores.

No podemos saber exactamente qué habría pasado o cómo sería su relación con la profe- sión si hubieran tenido mentores a su lado, pero sus expresiones nos dejan al menos esa pregunta y también una reflexión, ¿qué hacer para apoyar y orientar mejor a los profesores noveles?

71

los profesores noveles que no recibieron acompañamiento de mentores

72

*“En este desempeño uno se desgasta mucho tanto física como*

*mentalmente, es expuesto a las críticas de todos, siempre está siendo*

*observado y ante lo positivo jamás se le reconoce”*

**Inés Elizabeth Díaz Harris**

Profesora de Inglés

73

los profesores noveles que no recibieron acompañamiento de mentores

74Los inicios laborales de Inés Elizabeth Díaz Harris se remontan al año 2006, cuando aún es- taba estudiando y tomó horas de un taller de Inglés en el primer ciclo. “Tenía muchas expec- tativas, porque imaginé que trabajar con niños chicos sería muy agradable y menos agota- dor que con alumnos de más edad. Recuerdo que comencé con un 2o Año Básico y fue muy traumático, porque los niños jamás se callaron, no logré desarrollar la clase, ni las activida- des que había planificado”, hace memoria.

Ese episodio la marcó, y hoy recuerda como una verdadera “jungla” el ambiente que se dio. “No hallaba qué inventar para que se calmaran”, señala la docente, que considera que lo más difícil de enfrentar en el camino del profesor novel es la existencia de “alumnos con conductas tan distintas, con problemas disciplinarios, que no son tratados de manera co- rrecta a fin de controlar y/o cambiar conductas. Esto agota a los docentes, porque uno pla- nifica muchas veces actividades que pudieran ser muy eficaces para el proceso de enseñan- za-aprendizaje, pero se ven entorpecidas e interrumpidas por estos factores”.

Los juegos y el trabajo a través de oralidad que tenía preparado Inés para esa primera clase, no pudieron ser aplicados. Hasta el día de hoy no olvida ese episodio.

Inés estudió como primera carrera Secretariado Ejecutivo Bilingüe y trabajó durante 14 años en dicha función en la comuna de Cunco. Posteriormente, en el año 2001 y 2002, realizó cursos de actualización del idioma en la Universidad Católica de Temuco.

Debido a que en la comuna de Cunco no había muchas posibilidades para desarrollar el idioma en trabajos administrativos, en la atención de público o turistas de habla inglesa, pensó que inclinarse por la pedagogía era una buena forma de utilizar su fortaleza en el idioma y poder, además, enseñarlo.

No obstante, hoy considera que la docencia no fue la decisión más acertada, “porque en este desempeño, uno se desgasta mucho tanto física como mentalmente, es expuesto a las críti- cas de todos, siempre está siendo observado y ante lo positivo jamás se le reconoce”.

Aunque aclara que le gusta enseñar, se considera muy responsable en lo que hace, confiden- cia que analiza diariamente sus prácticas y siempre trata de mejorarlas, pero “cansa mucho la lucha diaria en el aula con niños de conductas tan difíciles de manejar, que, según expre- sa, no reaccionan sino ante gritos y amenazas, y cuando uno intenta dialogar y hacerlos reaccionar ante sus propias conductas, que obstaculizan sus oportunidades, no es posible hacerlo a través de una conversación”.

Sobre el rol de la familia, ella cree que es una clave para entender esas conductas, a su juicio, muchas veces los padres no apoyan las medidas disciplinares que toman los docentes para con sus hijos. Inés recuerda un alumno de Segundo Básico, repitente, que protagonizó episodios de mala conducta en la clase, por lo que ella optó por sacarlo de la sala. Posteriormente, llegó la mamá a amenazarla con interponer una denuncia porque, según la mamá, la profesora le había pegado al niño y lo había traumatizado.

inés díaz harris

Inés piensa que muchos alumnos traen desde la casa malos hábitos y falta de disciplina, pero también agrega que no se puede generalizar, porque también hay padres que se preocupan por el desempeño escolar y conductual de sus hijos e hijas.

Para Inés, los principales problemas que presentan los docentes noveles son la falta de res- peto de parte de los alumnos y apoderados, y el poco apoyo de los otros docentes compañe- ros de trabajo, “pues ante cualquier situación el docente con más experiencia, en vez de ser un apoyo y una fuente de información y ayuda, se ve uno enfrentado a críticas y menoscabo, pues interpretan las dudas o consultas como falta de dominio tanto en la metodología como en los contenidos”.

Por eso, cree que es necesario contar con más apoyo en el tema de “dominio de grupos, se- guridad del docente ante eventos peligrosos en el aula, adiestramiento en el manejo correc- to de situaciones graves conductuales, y apoyo eficaz y continuo especialmente en todos los casos disciplinarios que interrumpen el desarrollo correcto de las actividades de la clase”.

La docente reconoce que se “desespera con los problemas conductuales. Una vez había un Segundo Básico muy terrible y en un momento se ponen a pelear a combos y patadas, y por tratar de separarlos también agarré golpes. Yo los sacaba para afuera arrastrándolos, como pudiera, porque era un curso horrible”.

Poder conversar esos problemas y ver soluciones es lo que le hubiera gustado vivenciar. “Me hubiera gustado poder contar con alguien en quien confiar, consultar, aclarar dudas y guiar- me a través de la experiencia de esa persona”, reconoce.

A sus 40 año, esta profesora nacida en Cunco hoy enseña Inglés de Pre-Kinder a 8o Año Bási- co en tres escuelas y un liceo, todos municipales, con alumnos pertenecientes a hogares so- cialmente vulnerables.

Dos escuelas con cursos combinados, con alumnos con dificultades de aprendizaje e inte- grados en cursos comunes, algunos atendidos por especialistas del área, y otros no.

A futuro se proyecta en un espacio más tranquilo, trabajando en alguna Unidad Técnica Pedagógica, haciendo clases a cursos de alumnos de más edad y menos cantidad, o como traductora, porque se ha cuestionado muchas veces su profesión de profesora y si sigue o no en esta ocupación.

75

los profesores noveles que no recibieron acompañamiento de mentores

76

*“Lo más difícil de enfrentar en la labor docente es que es un trabajo*

*que requiere mucha improvisación, paciencia, creatividad*

*y ser un gran motivador”*

**Francisco Orlandi Mora**

Profesor de Educación Física Rosario, Argentina

77

los profesores noveles que no recibieron acompañamiento de mentores

78“Actualmente vivo en Rosario, Argentina, me vine para acá para ver si podía empezar de cero y cambiar mi rumbo profesional, conocía esta ciudad, me gustaba, y por eso decidí venir a probar suerte. Gracias a Dios las cosas me han salido bien, me he encontrado con buenas personas que me han abierto las puertas y me han ayudado a acomodarme en su país.

Estoy trabajando en tres lugares, en dos restoranes (Casimiro y Ojo al Bife) donde soy bar- man; y también trabajo en el Club Atlético Rosario Central los días de partido, manejando la presencia de la prensa dentro del campo de juego.

Allí organizo al equipo que hace la transmisión para la televisión, que en este caso es el ca- nal TyC Sports el que trasmite, los partidos para toda Argentina. Lo que hago es mantener con los petos amarillos a la gente que ingresa al campo de juego, ya que por petición de la AFA (Asociación del Fútbol Argentino) toda persona que ingrese al campo de juego debe estar identificada. Así los días de partido estoy ahí, dándole una mano al equipo del cual soy hincha”, así resume su actual vida Francisco Javier Orlandi Mora, profesor de Educación Físi- ca, egresado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Nacido en Valparaíso en el año 1982, este ex alumno del colegio Saint Dominic de Viña del Mar reconoce que “nunca pensé en ser profesor, lo que sí tenía claro era mi pasión por el deporte y todo lo relacionado a eso. Mi intención al dar la Prueba de Aptitud Académica era entrar a estudiar Kinesiología, pero el puntaje no me alcanzó y por seguir algo relacionado con el deporte entré a estudiar Educación Física, pensando también en un futuro poder cambiarme a Kinesiología”.

Su primer trabajo como profesor de Educación Física fue para un proyecto de Chiledeportes que duró seis meses, el año 2006, pero su primer trabajo como profesor de planta fue en el colegio católico Thomas Alba Edison de Quilpué, en el cual estuvo durante los años 2007 y 2008. Allí tenía a su cargo todos los cursos, desde Primer año Básico hasta Cuarto año Medio.

“En un comienzo fue todo nuevo para mí, así que se podría decir que el primer año todo fue aprendizaje y acomodamiento a una realidad educativa. Era un colegio mixto y como se acostumbra en muchas partes, yo les daba clases a los varones, y había otra profesora de Educación Física que les daba clases a las mujeres. Ella llevaba trabajando un par de años ahí, por lo que fue un apoyo durante el primer año”, manifiesta.

Recuerda que sus clases eran bien estructuradas y planificadas, como lo había hecho duran- te su práctica profesional. “Al ser mi primer trabajo y al ser la primera vez que planificaba con esos objetivos, mis dudas no pasaban por sentirme o no preparado para enseñar, sino que pasaban por saber cuál iba a ser la respuesta de los alumnos frente a las actividades y si las iba a poder llevar a cabo en el espacio y con los materiales que disponía.

Por suerte desde un principio me llevé bien con los alumnos, creo que por tener tan poca diferencia de edad con los más grandes, la relación fue más fluida, pero hay que saber mar- car los límites, eso también tuve que aprenderlo ese año”, advierte.

Francisco Orlandi

En esos casos se corre el riesgo ser catalogado como el “profesor buena onda”, pero incapaz de establecer disciplina.

“Es un tema que tampoco se enseña en la universidad y lo tienes que aprender durante la práctica. Es importante poner los límites desde un comienzo, porque después es muy difícil corregirlo. Los alumnos saben de la poca diferencia de edad y la conexión que eso genera, y algunas veces se pasan del límite y se aprovechan, pero tienen que tener claro que si bien existe un grado de amistad mayor que con los profesores de otras asignaturas, todo debe ser con respeto y obediencia. A mí en la universidad no me lo dijeron y en el colegio lo aprendí solo. Tuve uno que otro comentario por ahí, de ser tan amigo de los alumnos, pero lo tuve que ir manejando”, reconoce.

Terminado el primer año de trabajo en el colegio, no se sentía cómodo con lo que hacía. “Fui descubriendo, a medida que pasó el tiempo, que la mayoría de las cosas que se necesitan para ser profesor se tienen que ir aprendiendo día a día en el colegio, y lo más importante de todo es llevar el gusto por la pedagogía dentro de ti. Es por esto que poco a poco, y ya al segundo año, empecé a perder las ganas y el gusto por seguir trabajando de profesor, lo que me llevaba a replantear mi futuro laboral constantemente”, confidencia.

Para Francisco el trabajo de profesor es un constante desafío. “Lo más difícil de enfrentar en la labor docente es que es un trabajo que requiere mucha improvisación, paciencia, creati- vidad y ser un gran motivador, que son cosas que no te enseñan en la universidad, porque tú puedes planificar perfectamente tus clases en el papel, pero en el colegio hay factores que te pueden hacer cambiar por completo tu clase, como por ejemplo, una lluvia, o la falta de materiales o que te ocupen el espacio para realizar un acto. A pesar de que tengas mu- chos conocimientos sobre algo, si no motivas a los alumnos no vas a poder desarrollar tu clase con normalidad. Tienes que adaptarte a las distintas formas de ser de los alumnos, ya que de acuerdo a su edad vas a tener que ir manejando tus planificaciones y las actividades; no es lo mismo enfrentarte a alumnos de Primero Básico que a alumnos de Cuarto Medio”, cuenta.

Añade que “en la universidad te enseñan los objetivos y te dan los conocimientos, pero el cómo enseñarlos y qué actividades realizar para poder enseñar esos objetivos, no te lo ense- ñan y tienes que ser muy creativo en ese sentido”.

Por eso, considera que hay muchos desafíos pendientes en este tema de la inserción de pro- fesores. “Creo que ese debería ser un tema a tratar entre universidades y colegios, debería haber algún tipo de conexión para que los profesores recién egresados tengan la oportuni- dad de ingresar a trabajar a un establecimiento educativo a la brevedad. Otro tema es que debería haber constantemente capacitaciones y cursos para mantenerse al día con los cono- cimientos y las formas de enseñar”, reflexiona desde Argentina.

Las principales necesidades de los docentes que empiezan a hacer clases en el área de Edu- cación Física son los pocos materiales de que disponen algunos colegios para las clases de

79

los profesores noveles que no recibieron acompañamiento de mentores

80Educación Física, lo que limita a la hora de hacer la planificación y dificulta la labor profesio- nal. “Hay algunos colegios que no le dan la importancia que requiere a esta asignatura y no te valoran como debería ser, incluso, dentro de los mismos docentes. Los profesores que re- cién egresan están con muchas ganas de trabajar, pero hay algunos casos como el mío, que al entrar a una institución educativa y encontrarme con la verdadera realidad, hizo que me desmotivara a tal punto de querer abandonar la profesión”, reconoce.

Por eso, si tuviera que volver a elegir ser profesor, “pensándolo bien seguramente diría que no, porque me dí cuenta que lo más importante es realmente llevar la pedagogía en la san- gre, si no la llevas te diría que mejor no ingreses a estudiar una pedagogía. Como dice un dicho que aprendí por ahí, con la pedagogía se nace, no se hace”.

Sin embargo, reconoce que le hubiera gustado ser acompañado por alguien en sus primeros años laborales. “Se necesita a alguien en un principio para despejar tus dudas y poder se- guir adelante sabiendo que no estás solo. Personalmente tuve parte de esa compañía en la profesora que impartía las clases de Educación Física a las mujeres, ya que ella tenía más experiencia y me ayudó muchísimo, me aclaró la realidad en la cual me iba a desempeñar laboralmente y sus características, me dio el pie para continuar por mi cuenta”, señala.

Hoy, instalado en Rosario afirma que “sigo siendo profesor y siempre lo voy a ser, en ningún momento he dejado de serlo, sólo que no me encuentro ejerciendo ni lo tengo pensado ha- cer en el futuro cercano y no sé si algún día lo haga, quien sabe... Al dejar de ejercer la docen- cia no sentí pena ni rabia”.

“Me alivia estar en una ciudad que me gusta, como en la que estoy ahora, trabajando en algo que me permite mantenerme solo, trabajando para el club del cual soy hincha y estar inmerso en el mundo del fútbol que es lo que me apasiona”.