



(RE)CONSTRUIR MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN CHILE

**PENSANDO EN CONJUNTO
EL TRABAJO DOCENTE**

Felipe Zurita
Fabián Cabaluz
Javier Campos Martínez



RED ESTRADO



CLACSO

(RE)CONSTRUIR MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN CHILE

PENSANDO EN CONJUNTO EL TRABAJO DOCENTE

Felipe Zurita
Fabián Cabaluz
Javier Campos Martínez

Santiago de Chile, octubre 2022

Primera edición

ISBN: 978-956-6095-66-8

Gestión editorial: Ariadna Ediciones

<http://ariadnaediciones.cl/>

<https://doi.org/10.26448/ae9789566095668.51>

Portada y diagramación interior: Matías Villa Juica.

Obra bajo Licencia Creative Commons



Indexada en plataformas internacionales: REDIB, Book Citation Index, ProQuest, OAPEN, ZENODO, HAL, DOAB, Digital Library of the Commons, SSOAR, Open Library (Internet Archive)

Impreso en Talleres Gráficos LOM.

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a un proceso de evaluación por pares.

Evaluadoras y Evaluadores de Capítulos:

Jenny Assaél Budnik
Fabián Cabaluz Ducasse
Javier Campos Martínez
Rodrigo Cornejo Chávez
Gabriel Etcheberrigaray Torres
Leonora Reyes Jedlicki
Maria Sol Villagómez Rodríguez
Vicente Sisto Campos
Sebastián Vargas Pérez
Felipe Zurita Garrido

ÍNDICE

11 | Introducción.

PARTE I

El trabajo docente en Chile y en América Latina: aproximaciones desde la investigación y desde las organizaciones del profesorado

- 17 | Malestar docente en tiempos de pandemia. Riesgos en el trabajo cotidiano
Deolidia Martínez y Verónica Walker
- 33 | Escola sem Partido: ação conservadora na educação brasileira
Iana Gomes de Lima y Alvaro Moreira Hypólito
- 53 | El magisterio y el pos neoliberalismo educativo: desafíos para la construcción de un proyecto educativo-pedagógico
Eduardo González
- 61 | Sindicalismo en colegios particulares subvencionados y pagados. Sistematización de reflexiones y experiencias desde FENATED
Alejandra Lizana
- 75 | Aportes y posibilidades de la investigación narrativa: una lectura a cuatro publicaciones chilenas
Belén Fernández, Consuelo Hayden y Nicolás Vargas

PARTE II

Organización del trabajo y sindicalismo docente

- 95 | El Colegio de Profesores y la lucha por un Estatuto docente (1974-1993)
Rodrigo Reyes
- 113 | El paso de la FEDECH al SUTE: Sindicalismo y política educacional en la organización magisterial
Jorge Sanhueza
- 133 | El Movimiento Pedagógico 1978 – 1998. Recordar para pensar
Sergio Peñafiel

- 149 | Movimiento Pedagógico Sexta. Movimientos y tránsitos hacia un colectivo
Yorma Alcaraz, María Luisa Pávez y Valeria Abarca
- 165 | El profesorado como actor colectivo. Los estudios sobre organizaciones docentes en tiempos de conflictividad educativa. Chile: 2011-2020
Christián Matamoros
- 183 | “Colectivos docentes como herramientas de organización”: La Experiencia del Colectivo Docente de Talcahuano (2013-2020)
Francisco Castillo y Víctor Saavedra
- 197 | Asumiendo la politicidad de la educación: relatos de docentes movilizadas por el agobio-nueva carrera docente entre los años 2014 y 2015
Romina Díaz

PARTE III

Currículum, pedagogías críticas y educación popular

- 219 | ‘Formadores, Saludables, Vigorosos y Felices’. Siendo profesor de Educación Física en Chile
Felipe Hidalgo, Andrea Carrasco, Abraham Flores y Diego Palacios,
- 233 | Corporalidades y Trabajo Docente en Chile
Felipe Hidalgo, Paloma Arellano, Kattia Meneses y Diego Palacios
- 249 | Liceos Emblemáticos: comunidades educativas de la crisis neoliberal. Historia y cultura escolar, actores educativos, crisis y devenir de la educación pública en Chile. Casos Liceo Manuel Barros Borgoño e Internado Nacional Barros Arana
José Santis
- 261 | Nuestra Latinoamérica: reflexión sobre la experiencia de interrupción curricular en una escuela secundaria de Valparaíso
Víctor Figueroa
- 279 | Lectura sin recetas: experiencia de un Plan de Lectura Complementaria para todos y todas
Constanza Cárdenas y Cindy Fernández
- 291 | “Con poco hacemos mucho”: Reflexiones sobre educación inclusiva desde la invisibilidad del trabajo docente
Sebastián Zenteno y Francisco Leal
- 311 | Trayectoria didáctica para la ciudadanía crítica y activa, a través del uso de información histórica
María Soledad Jiménez y Roberto Rojas

- 333 | ¿Cómo llegamos a ser educadores populares? Pensando la formación y discusión pedagógica desde la Escuela Popular Paulo Freire
Francisco Brown
- 353 | Articulando práctica y teoría: reflexiones a partir de la experiencia sistematizadora en el Colegio Paulo Freire de San Miguel
Diego García y Christian Lozano
- 371 | Experiencias pedagógicas de la Escuela Pública Comunitaria (Santiago de Chile, 2018): “Transporte Público en la Ciudad Neoliberal” y “Visibilizando el Patriarcado desde las cotidianidades”
Victoria Garvés y Cristián Olivares

PARTE IV

Formación y condiciones del trabajo docente: políticas y procesos

- 391 | Repensar la formación inicial docente de Educación Básica: Posibilidades y desafíos desde la palabra de profesoras/es en formación
Roxana Hormazábal y Pilar Guzmán
- 409 | Grupos de Autoformación para educadores: Propuesta autoeducativa para el fortalecimiento de nuestras organizaciones y comunidades en la construcción de Movimiento para la emancipación social
Sebastián Guerrero, Cristian Olivares, Francisca Basáez y Tomás Loiza
- 429 | Una mirada desde los actores a los aprendizajes emocionales y sus posibles implicancias profesionales a partir del curso “Aprendizaje emocional, bienestar docente y clima de aula”
Ana María Cerda y Catalina Feliú
- 445 | Trayectoria de profesional de docentes en fin de carrera
Rosa Orellana, Eugenio Merellano y Adolfo Berríos
- 465 | Praxis del Trabajo Colaborativo y la Co-enseñanza
Claudia Inostroza y Bárbara Villavicencio

Parte V

Políticas educativas y trabajo docente

- 481 | Las políticas educacionales de la Dictadura Cívico-Militar dirigidas al trabajo docente en Chile (1973-1990)
Felipe Zurita

- 499 | Reflexiones iniciales sobre invisibilidad: Las y los profesores en el contexto de una educación de mercado, desde las grietas del sistema, visibilizando realidades
Miguel Sepúlveda
- 519 | Del sueño a la realidad: el proceso de construir una escuela inclusiva en contexto desfavorecido
Patricia Guerrero, Magaly Prieto, Romina Díaz, Mónica Alarcón, Ana Hormazábal, Karen Soto y Caroline Gómez

Parte VI

Género, educación no sexista y trabajo docente

- 539 | Pedagogías colectivas. Construcción de un protocolo ante el acoso sexual en Liceo Experimental Manuel de Salas
Marcela Bornand, Daniel Herrera y Cynthia Shuffer
- 555 | Del transitar de los cuerpos: La experiencia de educar a estudiantes trans
Catalina Espina, Camila Gajardo y Camila Oliva
- 573 | Pedagogía no sexista en los espacios educativos: el caso del Liceo Multigénero Dra. Eloísa Díaz Insunza de la comuna de Independencia
Camila Illanes y Fernando López
- 585 | La demanda de educación no sexista por el movimiento estudiantil feminista chileno y su impulso de transformación en las escuelas
Marcela Bornand y Gabriela Martini
- 603 | Representaciones de Género y Profesores Noveles: propuesta para una Educación Inclusiva
Violeta Quiroz y Melissa Sennas

Introducción

Publicar en la actualidad un libro centrado en los problemas del trabajo docente en Chile es pertinente y relevante, precisamente por el contexto movedizo y dinámico de los últimos años. La revuelta popular y el proceso constituyente, la pandemia asociada al COVID-19, la densa y compleja crisis política, económica y social que ha vivido y vive nuestra sociedad, son claras expresiones de las dificultades del tiempo presente. En este marco, el conjunto del sistema educacional y de las actorías sociales que lo componen, han atravesado por problemáticas y desafíos de enorme envergadura.

El trabajo docente se ha visto interpelado por las demandas de justicia y dignidad levantadas a lo largo y ancho del territorio plurinacional; quienes en medio de jornadas extenuantes de trabajo, en donde la presión por los resultados en pruebas estandarizadas, la desprofesionalización y la falta de autonomía son materias constantes de malestar, agobio y precariedad, han asumido posiciones de denuncia con respecto a las violaciones a los derechos humanos, han tenido que responder y resistir a las acusaciones de los sectores conservadores de la sociedad que los/as han acusado de querer “politizar” o “ideologizar” la educación de las nuevas generaciones; la pandemia y las políticas de confinamiento, han instalado de manera abrupta y avasalladora la educación remota (en formatos sincrónicos y asincrónicos), el uso de plataformas y soportes informáticos otrora desconocidos o ajenos para el profesorado, enormes problemas de desigualdad en el acceso a dispositivos tecnológicos y a redes de conexión a internet lo que ha acrecentado aún más las brechas sociales entre los/as estudiantes de los distintos niveles del sistema educacional.

La crisis económica que está atravesando el país no ha dejado indiferente al profesorado, quienes han trabajado activamente con la distribución de comida e insumos de primera necesidad para las familias más empobrecidas y han colaborado con reabrir las escuelas paulatinamente para garantizar espacios de seguridad y cuidado de la infancia y la juventud. Han sido tiempos difíciles, durísimos y convulsionados, para todos/as, y por supuesto que eso no excluye a los/as profesores/as, las/os profesionales y trabajadores/as de la educación, quienes, a pesar de las dificultades, han puesto su trabajo al servicio de las comunidades educativas y de la superación de las adversidades que ha tocado enfrentar

Los capítulos que recoge este libro son parte de los trabajos presentados en el “Primer Seminario Nacional de la Red ESTRADO Chile. (Re)construir movimiento pedagógico en Chile. Pensando en conjunto el trabajo docente”. Esta actividad se desarrolló los días 17, 18 y 19 de julio de 2019 en las dependencias del Liceo José Victorino Lastarria de la Comuna de Providencia de la ciudad de Santiago de Chile.

En este Primer Seminario Nacional de la Red ESTRADO Chile profesoras y profesores junto a investigadoras e investigadores de establecimientos educacionales y universidades de diferentes lugares del país y de América Latina presentaron trabajos de diversa naturaleza: experiencias y reflexiones pedagógicas; propuestas formativas; resultados de investigación, entre otras, que tienen en común la preocupación sobre el trabajo docente. Hablar del movimiento pedagógico en Chile nos remite a luchas históricas dadas por el gremio docente, en donde la investigación sobre la propia práctica es motor de transformación en dirección de justicia social. La construcción de saber docente emancipatorio es una tarea colectiva donde el docente tiene protagonismo, esta tarea también puede involucrar a actores que solidariamente busquen aportar a la construcción de un sistema educativo más justo siguiendo el liderazgo de quienes más saben sobre el mismo, porque lo experimentan cotidianamente. La red de Estudios en Trabajo Docente es un proyecto internacionalista que busca aunar de manera colaborativa y solidaria a docentes de base, organizaciones de docentes y académicos para pensar críticamente y desde una perspectiva transformadora las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, que son al mismo tiempo, las condiciones de trabajo de las y los docentes.

Como esta era la primera vez que se desarrollaba un evento académico de la Red ESTRADO exclusivamente dedicado al caso chileno, se consideró relevante buscar alternativas para comunicar de una forma más amplia los trabajos presentados en el mismo. En ese contexto surgió la idea de invitar a todas y todos los ponencistas a transformar su comunicación en un capítulo de libro, contando con el apoyo de un equipo editor que puso a disposición normas de escritura académica comunes y asesoría en los casos que eso se necesitaba.

Esta invitación amplia se sostuvo en el argumento de que, además de las y los investigadores, las profesoras y profesores también pueden ocupar lugares de enunciación y visibilización de sus experiencias e investigaciones en torno a su propio trabajo, idea básica tradicionalmente no considerada en los contextos académicos y de creación de políticas públicas en torno a lo educativo. La respuesta a la invitación extendida a escribir a las y los ponencistas superó con creces las expectativas del equipo editor, puesto que finalmente se recibió un importante número de trabajos que pasaron por un proceso de revisión de pares que ayudó a mejorar los escritos y a definir el grupo final de 35 capítulos que aquí se presentan.

Para organizar esta publicación se optó por mantener algunos de los ejes fundamentales que organizaron las actividades del Primer Seminario Nacional de la Red ESTRADO Chile. De esta forma, la primera sección denominada “El trabajo docente en Chile y en América Latina: aproximaciones desde la investigación y desde las organizaciones del profesorado” agrupa a cinco trabajos que nos permiten visualizar las características del trabajo docente en nuestra región poniendo la atención en esfuerzos de análisis desde el campo de pesquisa orientado a esta preocupación, en diálogo con las experiencias de construcción de conocimiento desarrolladas en organizaciones gremiales del profesorado.

La segunda sección “Organización del trabajo y sindicalismo docente” pone en diálogo a siete trabajos que se interesan por el análisis de las organizaciones docentes

de diferente naturaleza, con destaque del sindicalismo, desarrolladas en diferentes momentos históricos y que son entendidas como espacios de formación política y pedagógica, como así también, espacios de lucha y resistencia para alcanzar formas de ejercicio del trabajo docente más dignas y de transformación de la sociedad chilena.

“Currículum, pedagogías críticas y educación popular” es la tercera sección del libro que contiene diez capítulos que tienen en común la reflexión en torno a cómo enfrentar los desafíos de organización y presentación del conocimiento en clave pedagógica y didáctica considerando formas alternativas de entendimiento de los vínculos entre educación, trabajo docente y poder, tanto desde el punto de vista de las pedagogías críticas y de la educación popular.

La cuarta sección se denomina “Formación y condiciones del trabajo docente: políticas y procesos” y está elaborada a partir de cinco trabajos que apuntan a analizar la formación inicial y continua del profesorado chileno, tanto en instancias institucionales como así también a través de experiencias de autoorganización. Esta sección es valiosa porque pone a disposición reflexiones de diversa naturaleza en torno a la pregunta sobre qué tipo de formación necesitan las profesoras y profesores en el Chile actual, buscando respuestas tanto a nivel de las políticas públicas como a nivel de las experiencias del mismo profesorado.

Por su parte, la quinta sección denominada “Políticas educativas y trabajo docente” agrupa a tres trabajos que se proponen analizar la influencia de la acción estatal sobre dimensiones relevantes del trabajo docente en variados momentos de la historia reciente de Chile. En estos trabajos se busca identificar y analizar ideas, acciones y políticas que apuntan a definir el trabajo docente, tanto a una escala amplia que analiza este problema desde la perspectiva del Estado, como así también, desde escalas a nivel de los actores que se interesan por pensar este problema desde las mismas comunidades educativas.

La sexta y última sección ha sido denominada “Género, educación no sexista y trabajo docente,” está compuesta por cinco trabajos que interrogan el trabajo docente y la organización de la experiencia educativa en sus diferentes niveles desde la perspectiva de las relaciones de género, poniendo especial énfasis en aquellos aspectos a lograr para construir una educación no sexista y visibilizando experiencias que pueden ser consideradas como valiosas para recorrer ese camino.

Como equipo editor tenemos la convicción de que los trabajos que aquí se ponen a disposición al público interesado en el campo educativo son un aporte relevante para el conocimiento, articulación y consolidación de los estudios sobre el trabajo docente en Chile, entendiendo además de que se trata de un problema de alta relevancia para el futuro del sistema educativo y de la sociedad en general.

PARTE I

**El trabajo docente en Chile
y en América Latina:
aproximaciones desde la investigación y
desde las organizaciones del profesorado**

MALESTAR DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Riesgos en el trabajo cotidiano

Deolidia Martínez¹

Verónica Walker²

Introducción

Durante el año 2020, la pandemia de COVID-19 alteró todas las esferas sociales a nivel global. La crisis sanitaria llevó a la mayoría de los gobiernos nacionales a establecer medidas preventivas de confinamiento de la población y suspensión de actividades comerciales, administrativas, culturales, turísticas, etc. que impliquen la presencia y circulación de nuestros cuerpos. De manera abrupta, la vida cotidiana de las personas en todas las regiones del planeta se vio profundamente trastocada.

En el campo educativo, el cierre de las instituciones escolares en 185 países impactó en el 91,3% de la población estudiantil (UNESCO, 2020) que vio interrumpida su escolarización presencial. Los gobiernos ensayaron distintas estrategias para sostener los vínculos de esa población estudiantil con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se presentaron como la principal herramienta para promover la continuidad pedagógica, en un escenario mundial en el que ya venían ganando terreno de la mano del mercado educativo.

En América Latina, las viejas desigualdades sociales y educativas se amalgaman con nuevas formas de desigualdad producto de la crisis desatada por la pandemia. La persistencia de las profundas desigualdades en el derecho a la educación que atraviesan los países de la región, hoy adopta la forma de brechas digitales en tanto son sumamente heterogéneas las condiciones de acceso a las herramientas digitales y conectividad de las comunidades educativas y las familias, necesarias para la conti-

.....
1 Psicóloga del Trabajo. Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Red ESTRADO Argentina. Correo: deolidia@gmail.com

2 Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Evaluación e Investigación Educativa. Doctora en Didáctica y Organización Educativa. Universidad Nacional del Sur - Red ESTRADO Argentina. Correo: veroswalker@gmail.com

nidad pedagógica.

En el caso de Argentina, la emergencia pública en materia sanitaria establecida por el gobierno nacional en el mes de marzo de 2020 fue acompañada por la puesta en marcha de un conjunto de políticas socio-educativas con el propósito de garantizar la continuidad pedagógica. Entre las primeras medidas se decidió que las escuelas se mantuvieran abiertas para garantizar el servicio de alimentación, por lo que los equipos docentes y directivos de las instituciones escolares continuaron poniendo el cuerpo a estas tareas de cuidado en los niveles básicos de la escolaridad. Las tareas pedagógicas se sostuvieron de manera remota. El programa nacional “Seguimos educando” consistió en una iniciativa integral que abarcó una variedad de recursos para la enseñanza como cuadernillos digitales e impresos, plataforma digital con recursos para docentes, estudiantes y familias, programas radiales y televisivos, biblioteca digital. A su vez, se procedió a un acuerdo entre el gobierno nacional y compañías de telecomunicaciones para la liberación de datos móviles para el acceso a las plataformas educativas en la educación básica y superior. Esta batería de acciones, diseñada de manera rápida y ante la urgencia de la crisis sanitaria, experimentó diversas adecuaciones según las condiciones y posibilidades de las jurisdicciones, el ámbito rural o urbano, el tipo de gestión escolar y el nivel educativo. El denominador común fue el trabajo de enseñanza sostenido y a destajo que miles de docentes continuaron efectuando desde sus hogares, con sus propios recursos y disímiles condiciones de conectividad, formación digital y configuración familiar.

En este contexto, el trabajo docente adoptó la forma de un trabajo a distancia, remoto, mediado por las TIC. El derecho a la desconexión y el descanso, el respeto por la intimidad y por la carga horaria laboral formaron parte de las reivindicaciones gremiales del sector docente por las condiciones de trabajo, junto con los reclamos por la mejora de la infraestructura escolar, salarios, licencias y formación docente en servicio. En reunión del 4 de junio de 2020, el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Educación y representantes de los cinco sindicatos nacionales de Argentina firmaron un Acta Paritaria para regular las nuevas condiciones de trabajo docente. Dicho acuerdo reconoce el trabajo docente en contexto virtual o no presencial como aquel que se lleva a cabo desde el domicilio de los/as trabajadores/as o desde otro ámbito sin la presencia de estudiantes hasta tanto se disponga el restablecimiento de las actividades presenciales en las instituciones educativas. El marco normativo referencial lo constituye la Ley N° 25.800 promulgada en 2003 que ratifica el Convenio N° 177/96 de la Organización Internacional del Trabajo sobre el trabajo a domicilio.

En este escrito, nos proponemos abrir el debate y profundizar acerca de los riesgos del trabajo docente en el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) en Argentina, a partir del análisis y problematización de la relación conceptual salud-trabajo. Para ello, tomaremos como eje de análisis la categoría de ‘malestar docente’ y, vinculado a ella, profundizaremos en el concepto de riesgo psíquico en el trabajo³.

.....
3 Se trata de un escrito elaborado a partir de las reflexiones sobre la experiencia escolar y los datos disponibles sobre el ciclo lectivo 2020. Se hace esta aclaración como forma de

Recuperamos la denominación *malestar docente* que comenzó a utilizarse en la década de los 80', con fundamento en conceptos de "El Malestar en la Cultura" de Sigmund Freud, para aludir a la cuestión del deseo en el sujeto docente. Freud esclarece el carácter estructural de un malestar que deviene por la tensión que produce la constante inadecuación entre deseo y cultura, es decir, entre nuestros deseos y las posibilidades que lo cultural otorga para su realización. Se trata de un malestar propio de lo humano, que irá tomando las formas que las condiciones sociales permitan. Formas históricas que se irán modulando en las prácticas de los sujetos, como individuos y como protagonistas sociales. En el mismo texto, Freud alerta respecto a las fuentes de sufrimiento, reservando a las relaciones con los otros seres humanos la característica de ser las más dolorosas (Martínez, Valles, Kohen; 1997).

El concepto de *burnout*, cuya traducción más cercana al español es "estar quemado", permite aproximarnos a las experiencias de trabajo docente en un contexto caracterizado por condiciones laborales cambiantes, nuevas tareas y una significativa carga psíquica en el trabajo. Se trata de un término que fue acuñado para dar cuenta de un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y reducción del logro personal que se produce en quienes trabajan con personas proporcionándoles algún tipo de cuidado. Desde una perspectiva psicosocial se presenta cuando los síntomas son bajos en los niveles de realización personal en el trabajo y hay altos niveles de agotamiento emocional y de despersonalización. La falta de realización personal se caracteriza por respuestas negativas hacia sí mismo y el trabajo; el agotamiento emocional se evidencia en la pérdida progresiva de energía, la persona siente desgaste, agotamiento y fatiga, los trabajadores sienten que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo, sus recursos están al límite; y la despersonalización se manifiesta en irritabilidad, actitudes negativas y respuestas frías e impersonales hacia las personas a las que se orienta su trabajo (Gil-Monte, 2005).

El *burnout* consiste en una respuesta al estrés laboral crónico producido por las condiciones y demandas de trabajo en las que el/la trabajador/a se ve desbordado/a y se percibe impotente para hacer frente a los problemas que genera el entorno laboral, en especial, y su entorno social. Las personas se sienten desgastadas y agotadas por la percepción continua de presión en su trabajo. Por lo tanto, es importante reconocer que el síndrome de quemarse por el trabajo tiene su origen en el entorno de trabajo y no en el trabajador (Marrau, 2009).

Ambos conceptos, el de malestar docente y el de *burnout*, permiten poner el foco en los deseos y sufrimientos del sujeto docente como elementos psicológicos, culturales y sociales. Es decir, permiten comprender la singularidad de la experiencia de trabajo docente como parte de una trama relacional sociohistórica y sociocultural en la que se articulan la estructura social y la estructura psíquica.

Desde un punto de vista estructural, las formas de acción directa del capitalismo salvaje instaladas en el campo educativo desde finales del siglo XX, adquirieron su forma más visible en el abandono estatal de las instituciones educativas públicas.

reconocer las variaciones significativas que las situaciones descritas pueden asumir en 2021 y que requieren la continuidad del análisis y la reflexión.

Se observan en la dimensión material: deterioro edilicio, carencia de materiales didácticos, bajos salarios y aumento en las aulas de la cantidad de alumnos/as sin espacio adecuado en tanto el incremento de la matrícula por la ampliación de la obligatoriedad escolar no fue acompañado de los espacios y puestos de trabajo necesarios. En este contexto, se produjo una intensificación y desregulación del trabajo docente (como en la mayoría de los sectores laborales formales e informales) con consecuencias en el plano simbólico y de la subjetividad.

La subjetividad de los y las trabajadores/as docentes en el marco de las restricciones impuestas por las condiciones materiales en las que se desarrolla el proceso de trabajo, sufre la pérdida de reconocimiento y valor social de su tarea junto con la individualización que fomenta la introducción de nuevas formas de organización y evaluación del trabajo que atentan contra las alianzas y solidaridades construidas en el trabajo colectivo.

Sobre ese basamento material-simbólico del trabajo docente, irrumpe la crisis sanitaria global por la pandemia por COVID-19 y las políticas de continuidad pedagógica para garantizar el derecho a la educación de niño/as y jóvenes. En el centro de tales transformaciones se encuentra la subjetividad de los y las trabajadores/as docentes que, desde sus hogares, intentan sostener vínculos pedagógicos y construir sentidos en una forma de trabajo que ha visto desdibujados sus procesos, objeto, contenido, relaciones y tiempos.

Trabajo y subjetividad

Abordar los riesgos del trabajo docente en contexto de pandemia exige reconocer, por un lado, la estrecha vinculación entre subjetividad y trabajo; y por otro lado, el carácter histórico, no universalista ni esencialista de dicha relación. Como sostiene Zangaro (2010), la subjetividad es resultado de un proceso histórico de constitución -resultado de particulares modos de subjetivación- y la modernidad es el momento en que el trabajo comienza a ser considerado como un factor definitorio de la subjetividad. Es decir, en las sociedades modernas el trabajo adquiere relevancia como hecho social al convertirse en desafío vital para todos sus miembros en tanto factor de inscripción social. Así, el trabajo se convierte no sólo en un medio de subsistencia sino en un aspecto central de la vida de los individuos (Méda, 2007), constituyéndose en principio de sus identidades sociales y fundamento de las divisiones sociales instituidas (Baudelot y Gollac, 2011).

En el estudio de esta relación, Dejours (2012) se pregunta por lo que le debe la subjetividad a la experiencia de trabajo y plantea que la experiencia del trabajo permite a quien la realiza adquirir nuevas habilidades y descubrir nuevos registros de sensibilidad. Es decir, trabajar no es solamente producir mediante la puesta en juego de conocimientos y competencias técnicas, sino que implica la posibilidad de ponerse a prueba con uno/a mismo/a y poder sentir, experimentar placer, ampliar el repertorio de las impresiones afectivas y descubrir nuevos virtuosismos. En palabras de Dejours (2012): *“trabajar no solamente es producir, también es poner a prueba el cuerpo, con*

la posibilidad de salir de ella más sensible que antes, de incrementar por lo tanto la capacidad propia de sentir placer” (p. 148). En este sentido, por el reconocimiento carnal del mundo y de sí mismo a partir de la experiencia del trabajo, la subjetividad crece y se transforma. Pero trabajar implica también enfrentarse con distintas formas de resistencias, confrontar con lo real de la tarea, lo real del inconsciente y lo real de las relaciones.

La experiencia subjetiva del trabajo confronta al sujeto con las resistencias del mundo a su voluntad, en lo que se denomina lo ‘real del trabajo’ o ‘lo real de la tarea’. Se trata del desfase entre lo prescripto y lo efectivo, es decir, todo aquello que surge en situación real sin haber sido previsto por la concepción, la planificación y la organización de la tarea. La resistencia del mundo a los procedimientos, la pericia, la habilidad y los conocimientos se manifiesta en los percances, averías, fallas y anomalías, sucesos imprevistos que son vividos por los/as trabajadores/as como fracasos. Sostiene Dejours (2012) que el sufrimiento que provoca esa experiencia se transforma para el sujeto en exigencia de superación, exigencia de trabajo. Y es que ante la falta de procedimientos conocidos el sujeto se enfrenta con lo real del trabajo, debiendo transformarse en inventor de nuevas soluciones para las cuales recurre también a su intuición.

La experiencia de trabajo confronta al sujeto, no solamente con la resistencia del mundo a su voluntad -“lo real del trabajo”-, sino también con la resistencia de la propia personalidad a cambiar frente a la experiencia del trabajo -lo real del inconsciente-. Y es que, sostiene Dejours (2012), *“trabajar es también, quiérase o no, confrontarse consigo mismo, en la desagradable forma del desfallecimiento, de la pérdida de control, del error o la equivocación”* (p. 151). Trabajar y experimentar la complejidad y las múltiples dificultades que impone una tarea, coloca a los sujetos en la situación de tener que enfrentar limitaciones provenientes de uno mismo. Trabajar obliga a reconocer las propias limitaciones, las torpezas, las dudas y aquello que se desconoce, pudiendo esto convertirse en motor de inteligibilidad -la búsqueda de nuevas soluciones, como se dijo anteriormente- o fuente de parálisis y frustración. Hacer un *impasse* sobre la experiencia de trabajo y los percances sucedidos permite reconocer rasgos de la personalidad, deseos, miedos e inseguridades que pueden estar operando como resistencias. Experimentar “lo real del inconsciente” es descubrir que a veces el sujeto “no es amo en su morada” por lo que, la experiencia de trabajo se convierte en una ocasión de conocimiento de la propia personalidad y de transformación de sí mismo.

El trabajo, al distinguirse de otros tipos de actividad por la producción de valor, es objeto de relaciones de dominación. Trabajar es encontrarse con las relaciones sociales de poder, además de las resistencias externas -de lo real material- e internas -de lo real inconsciente-. Y es que *“el trabajo no se despliega solamente en el mundo objetivo y en el mundo subjetivo, también lo hace en el mundo social”* (Dejours, 2012: 152). El trabajo constituye uno de los ámbitos de mayor intercambio personal. En el caso del trabajo docente es un proceso sostenido principalmente entre personas (docente-docente, docente-alumno, docente-comunidad) por lo que el tema de las relaciones de poder es un aspecto sensible en el análisis del sufrimiento de los/as trabajadores/as de la educación. En la mayoría de los casos, con particularidades según sector y nivel del sistema, el mayor o menor grado de autonomía en la estructura de funcionamiento

y la forma individual o grupal en que se expresa el sufrimiento, las responsabilidades laborales y sociales son el detonante de conflictos.

El núcleo de la organización del trabajo docente en los distintos niveles del sistema educativo está asentado en el control del desempeño y la evaluación individual. El choque de lo individual y lo colectivo precipita la necesaria crisis de construcción subjetiva. Mucha angustia y padecimientos expresados individualmente (chivos expiatorios) por docentes que enferman y/o se accidentan, son portavoces del estallido institucional. La prioridad de lo individual (sálvese quien pueda) en las formas de organización y regulación del trabajo incide en la subjetividad de cada trabajador/a para cambiar el estado de las cosas que lo afectan cotidianamente, así como en la toma de decisiones individuales y colectivas en cada experiencia de trabajo.

La tensión entre lo individual y lo colectivo atraviesa y configura las experiencias de trabajo docente. Podemos afirmar que lo colectivo se da de hecho en el trabajo docente porque lo constituye, pero no hay naturalmente conciencia de ello. Cada institución educativa o local de trabajo docente, no es una sumatoria mecánica de aulas, pasillos, oficinas, patios, personas, horarios, materias, reglamentos, sino que conforma una estructura espacio-temporal viva compleja y dinámica, no visible pero comprensible. Las prácticas colaborativas, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje compartido se ven amenazadas por las urgencias del tiempo presente, el cortoplacismo, las formas fugaces de asociación, la intensificación de las tareas y el individualismo estratégico que promuevan las formas contemporáneas de organización del trabajo. En este escenario, son posibles distintas formas de respuestas como expresión de padecimientos o prácticas estratégicas de desapego o cooperación superficial con colegas.

El trabajo es un mediador irremplazable entre sujeto y sociedad, no sólo a título de analizador o a título de operador de inteligibilidad de las conductas humanas, sino también, a título 'lo que está en juego' (*enjeu*) material y simbólicamente en las confrontaciones concretas entre subjetividades singulares y las relaciones de dominación (Dejours, 2000). En el trabajo docente cotidiano se pone en juego no sólo la capacidad de trabajo para la obtención de la subsistencia sino los sentidos otorgados a la tarea y el reconocimiento de los/as otros/as del trabajo: estudiantes, padres, madres, autoridades y colegas.

Riesgo psíquico en el trabajo docente

El riesgo psíquico en el trabajo docente está vinculado al reconocimiento o desconocimiento de contenidos ligados a miedos, sentimientos hostiles y rechazo producidos por situaciones cotidianas que el sujeto no puede procesar en su mundo interno (vida psíquica). Dichas situaciones tienen magnitud de estímulo que desborda, dificulta, obstaculiza la expresión subjetiva para dar una respuesta coherente y afrontar la situación crítica de riesgo.

Cuando los contenidos emocionales permanecen ocultos como temas de lo que "no se habla" y quedan en la intimidad del sujeto como si fuera al único que le

sucede sin posibilidad de ponerle palabras o compartir con otros el padecimiento, se refuerzan situaciones laborales que se constituyen en factores de riesgo y/o pueden desarrollar afecciones individuales y/o grupales en un ámbito-escolar-laboral específico. Por eso, es necesario identificar los factores que pueden producir riesgo psíquico, como condicionantes y/o determinantes de la realización del proceso de trabajo.

Históricamente, en los estudios sobre trabajo docente (Martínez, 2001) se han identificado dimensiones de las situaciones laborales que contienen potencialmente factores de riesgo psíquico para los/as trabajadores/as. Entre ellas, se pueden mencionar dimensiones jurídicas e históricas (de responsabilidad civil y carácter público del trabajo docente o “carga pública”; condiciones materiales de trabajo (edilicias, medios e instrumentos, ambientales); legislaciones, regulaciones y normas laborales (ergonómicas y de seguridad); aspectos de la organización del trabajo y la organización escolar; la formación y capacitación profesional específica en riesgos de trabajo; económicas (salario y cargas de familia); seguridad social y laboral (seguros de riesgos y acceso a servicios de salud); peligros en áreas próximas al trabajo (violencia social en la zona, emergencias regionales climáticas, distintas formas de contaminación ambiental); dimensiones subjetivas y afectivas (vínculos de trabajo, registro personal de fatiga y de sufrimiento psíquico).

Cada una de las dimensiones laborales puede constituirse en un soporte y estímulo regulador de la tarea cotidiana, pero también puede devenir en un peligro para el/la trabajador/a convirtiéndose en un factor de riesgo en el trabajo. En este caso, ocasionará daño cuando el sujeto no pueda poner límites a la situación desencadenante y queda solo, librado a sus propias fuerzas, inundado en el conflicto. Esto ocurre muy frecuentemente cuando el factor de riesgo como tal está invisibilizado, naturalizado o negado ya sea de forma individual o colectiva en el contexto laboral por lo que tiende a repetirse sin memoria.

Además, los factores de riesgo pueden estar agravados por altos niveles de demanda, -psicológica, presión jerárquica burocrática y/o social, familiar y comunitaria- de responsabilidad civil y social, planteadas a trabajadores/as con escasa autonomía sobre su proceso de trabajo y sobre las condiciones en las que lo realizan.

El sufrimiento, desencadenado o desplegado en y por el trabajo, afecta al sujeto en su totalidad manifestándose más allá del trabajo, en su vida social y familiar. Sin embargo, ante las mismas condiciones laborales adversas, las respuestas de cada trabajador/a son diversas- singulares- según la particular posición que ocupe en el espacio socio-educativo –y los capitales y estrategias ligadas a ella-, su historia, trayectoria laboral, personalidad y modo de defensa característico.

El posicionamiento del docente ante los factores de riesgo en el trabajo es fundamental en la anticipación de las acciones posibles de protección de su salud como programa colectivo que involucra activamente a los/as alumnos/as.

Este posicionamiento se construye en cada trabajador/a con el conocimiento de:

- los factores de riesgo que tiene su trabajo cotidiano,
- la posibilidad de afrontarlos o desistir y someterse a ellos,
- la valoración que subjetivamente hace de sus propias fuerzas y de las del conjunto de docentes y alumnos/as con quienes trabaja,
- el peso o magnitud del riesgo en sí y, finalmente,
- la proyección política, como posibilidad real, de lograr un cambio en las condiciones del trabajo que afectan a todos los/as involucrados/as (docentes y alumnos/as).

En el contexto de educación remota de emergencia, en tiempos de trabajo docente en casa ¿Qué sucede con los factores de riesgos? ¿Qué nuevas fisonomías adquiere la responsabilidad civil y el carácter público del trabajo docente en el confinamiento del ámbito privado? ¿Qué características asumen y qué límites imponen las condiciones materiales de trabajo en los hogares? ¿Qué alcances adquieren las normativas reguladoras de la vida escolar? ¿Qué nuevas formas de organización espacio-temporales se han instalado en el trabajo docente? ¿Qué nuevos riesgos se hacen presentes? ¿Cómo se combinan las actividades laborales y las tareas de cuidado en el hogar? ¿De qué manera se reconocen las enfermedades laborales padecidas en el espacio del hogar? ¿Qué nuevas formas de violencias laborales tienen lugar y cómo conviven con otras formas de violencias domésticas? ¿Qué nuevas formas adoptan los vínculos pedagógicos y las relaciones entre colegas? ¿Cuáles son las fuentes de malestar y satisfacción en la experiencia de trabajo docente en tiempos de pandemia?

Los factores de riesgo del trabajo docente se amalgaman con los factores de riesgo de la vida misma atravesada por la pandemia. Los/as docentes, como sujetos sociales experimentan la incertidumbre, el sufrimiento y las modificaciones en el lazo social así como el temor a la enfermedad y a la muerte que se hacen patentes a diario a través de los reportes oficiales y las experiencias cercanas de contagios y fallecimientos. En esta trama simbólico-material se inscribe el trabajo docente cuyos riesgos y sentidos se convierten en estructurantes para la vida de los/as docentes.

Riesgos y respuestas del sujeto expuesto en las nuevas condiciones de trabajo docente

Las políticas de continuidad pedagógica en todos los niveles educativos expresan un pasaje abrupto y forzado hacia nuevos modos de vida de las instituciones educativas que, en contexto de pandemia, han sido despojadas de su materialidad y sus regularidades. La forma de lo escolar mutó a otros tiempos y espacios. Los procesos educativos acontecen en los ámbitos domésticos -otra materialidad-, de

manera remota o virtual, con otra temporalidad en la que se amalgaman los tiempos de vida, estudio y trabajo. Asistimos a nuevas formas de comunicación mediadas por las TIC, nuevas formas de relación y vínculos entre estudiantes y docentes, docentes y autoridades, docentes y familias y entre colegas. El proceso de trabajo docente se ha reconfigurado al tiempo que se reactualizan viejas tensiones respecto de las funciones de enseñanza y cuidado. El sostenimiento del trabajo de escolarización en escenarios de profundización de las desigualdades sociales, vuelve a colocar en el centro del debate la histórica tensión entre las funciones asistenciales y pedagógicas que en la actualidad se tornan indisolubles.

Los cambios abruptos y la permanente, pero hoy revitalizada, tensión entre lo real y lo prescrito en el trabajo docente (lo que dice el reglamento y el programa de la materia y lo que realmente se hace cada día) se constituye en una importante fuente de malestar.

Y es que en tiempos de confinamiento y teletrabajo docente, las normas y reglamentaciones que regulaban la vida escolar hasta ahora resultan anacrónicas. Porque las normas laborales expresan una relación entre partes para ordenar una actividad y sus procedimientos, pero la desactualización de estas prescripciones es motivo de arbitrariedad en su uso, inadecuación a la realidad educativa que se pretende ordenar o controlar y también es fuente de ansiedad promoviendo la construcción de defensas rígidas que obstaculizan la producción de conocimientos o la solución de problemas vinculados con las condiciones de trabajo.

La pandemia alteró las normas para la ocasión escolar. Normas sanitarias, vacunación y distancia corporal. Higiene específica de cuerpos y espacio. Especialmente el aislamiento en casa y la distancia entre los cuerpos son situaciones nuevas que requieren una disciplina a crear. Las normativas que pautaban tiempos y espacios, derechos y responsabilidades, modos de hacer docencia en las instituciones se han visto debilitadas por las singularidades que presenta el escenario actual: docentes, autoridades y estudiantes trabajando y estudiando desde sus recintos privados, con nuevas herramientas, formas de comunicación y vinculación.

No resulta una cuestión menor considerar la desactualización y los límites que presentan las normas que, hasta no hace mucho tiempo, operaban como reguladoras de la vida escolar y el trabajo cotidiano de los y las docentes. Las reglamentaciones que hasta el momento controlaban pero también ofrecían certezas han visto desvanecidas sus posibilidades de asir los distintos aspectos de la realidad educativa. ¿Cuáles son las nuevas prescripciones que ofrecen algún grado de certeza y orientación? ¿Quiénes y cómo las construyeron? ¿Qué participación tienen los y las docentes en esa construcción?

La norma escrita -desconocida, olvidada o transgredida- estalla contra las formas cotidianas y de sentido común de resolver problemas laborales o educativos en la relación docente-autoridad, docente-docente y docente-alumno/a que hoy más que nunca puede definirse como docente-familia. En el contexto de la pandemia, la relación docente-alumno/a, en los casos que se ha podido sostener, transmuta en la relación docente-familia mientras se ha modificado el vínculo docente-docente

modificando la dimensión colectiva del trabajo.

La atomización de los/as docentes en sus espacios privados promueve formas de individualismo restringido (resultado de las limitaciones en las condiciones de trabajo) e individualismo estratégico (un cálculo de la inversión eficaz del tiempo y la energía) como prácticas adaptativas, al tiempo que refuerza el individualismo electivo (como manera preferida de estar y ejercer el trabajo) (Hargreaves, 1996). Sin embargo, aún en condiciones de atomización y distanciamiento físico, el trabajo colaborativo fue una importante estrategia para el sostenimiento de la tarea docente.

Con respecto a la relación con el trabajo, salvo para las tareas de distribución de recursos y alimentos que requirió poner el cuerpo en las escuelas, durante el 2020 las actividades de enseñanza -su planificación, desarrollo, evaluación y revisión- fueron ejecutadas por las y los docentes desde cada uno de sus hogares. Según datos de la encuesta nacional realizada por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) a más de 15.000 docentes de las veinticuatro provincias argentinas, el 21% de las/os docentes realizó tareas de su trabajo fuera de su casa como entrega de comida o trabajo en comedores, visita a las/os estudiantes para entrega de materiales impresos y/o la asistencia a la escuela para realizar tareas administrativas u organizativas. No resulta un dato menor que al 86% no se le proveyó adecuadamente de tapabocas y elementos de desinfección. A su vez, el trabajo de enseñanza se llevó adelante de manera remota a través del despliegue de una diversidad de estrategias. El whatsapp fundamentalmente, pero también los mensajes de textos, las llamadas telefónicas, los correos electrónicos y las videoconferencias fueron los canales de comunicación y organización del trabajo docente en tiempos de pandemia.

La encuesta realizada por CTERA (2020) indica que la actividad que más tiempo requirió a las/os docentes fue la preparación de materiales didácticos para las/os estudiantes. En el informe publicado en el mes de julio se señala que esto es resultado de lo novedoso de la situación para docentes y estudiantes, y da cuenta del proceso de aprendizajes transitado, que parte de una falta de formación generalizada para trabajar con la modalidad virtual. Sobre esto podría decirse que una vertiente de análisis de riesgos está vinculada al grado de vulnerabilidad del/la trabajador/a respecto de su respuesta a las variaciones del trabajo que realiza y a las nuevas complejidades que le presenta el encargo social-institucional y a la forma en que está “expuesto” a ellas. Confrontarse con el no-saber y reconocerlo puede constituir una fuente de malestar.

La segunda actividad que, según la encuesta de CTERA (2020) demandó más tiempo a las/os docentes durante el período de teletrabajo fueron las comunicaciones con las/os estudiantes o sus familias, lo cual muestra la complejidad y grado de dificultad que adquiere en este contexto esa dimensión del trabajo. A esto pueden agregarse los cambios en la comunicación entre docentes, la dimensión colectiva del trabajo docente, que también se vio mediada por la virtualidad.

El flujo interminable de mensajes, comunicaciones, avisos, llamadas y video-llamadas colocó a las y los docentes a exigir el derecho a la desconexión. El 80% de

los/as docentes en Argentina manifestó dedicar más tiempo al trabajo durante la pandemia que previamente con clases presenciales. Y el 90% dice utilizar mensajería (whatsapp, telegram, mensajes de texto) para conectarse con los/as estudiantes (CTERA, 2020). Esta situación llevó a que en la reunión paritaria de condiciones laborales celebrada en junio de 2020 entre el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Educación de la Nación y los cinco sindicatos docentes nacionales, se establezca el derecho a la desconexión digital en los horarios que cada docente no pone a disposición su trabajo en el marco de la relación laboral. De esta manera, se buscó regular la duración de la jornada laboral para garantizar el tiempo de descanso. Exigir el derecho a la desconexión fue la respuesta colectiva del sector docente a la hiperconectividad resultante de la creciente demanda de envío y recepción de tareas a estudiantes, registros, informes y reuniones institucionales y comunicaciones con las familias.

Hay que reconocer también que aislados cada quien en su casa, la virtualización fue la manera de que el colectivo docente esté más comunicado que nunca. Ante la incertidumbre y las nuevas y múltiples demandas, las TIC favorecieron la comunicación y el sentimiento de cercanía y acompañamiento en un contexto de distanciamiento físico. Pero hay que tener en cuenta que en muchos casos se trató de un *vis a vis*, comunicaciones individuales sobre situaciones vividas como particulares. En ocasiones bajo la forma de catarsis, en otras como redes de solidaridad para paliar y buscar resolver los imprevistos cotidianos. Por supuesto, esas solidaridades son importantes, ayudan a construir un nosotros. Pero en tiempos de hiperconectividad, la saturación que provoca lo digital puede llevar a buscar reducir a la mínima expresión posible los canales digitales de comunicación. Así, apagar el teléfono, desinstalar el whatsapp o no responder mensajes pueden considerarse pequeños actos de resistencias ante un sentimiento de saturación, cansancio, agotamiento.

Las nuevas condiciones y formas de organización y comunicación del trabajo durante la crisis sanitaria tiene efectos psico-físicos en la mayoría de las/os docentes. La dimensión corporal continúa presente en los recintos privados en donde se continúan configurando formas de ser docentes, modos de pensar y sentir. El quehacer docente en los espacios privados continúa poniendo en juego afecto, mente y cuerpo, en muchos casos cuerpos sufrientes. El 70% de las/os docentes encuestados por CTERA (2020) manifestó experimentar malestares vinculados con la fatiga visual producto del incremento en el uso de pantallas. El 68% sufre contracturas cervicales y más de la mitad indicó molestias articulares, musculares y dolores de cabeza lo cual se asocia con la falta de espacio y mobiliario adecuados para el trabajo indicada por el 66% de las/os encuestadas/os. El 56% manifestó haber comenzado a sufrir stress y un 67% sobrecarga laboral durante el período de ASPO. ¿Se han reconocido estos síntomas? ¿Se ha detenido el trabajo? ¿O se continuó trabajando enfermo/a porque se estaba en casa? La encuesta de CTERA (2020) nos dice que sólo el 2% de los/as docentes solicitaron licencias por enfermedad, cuestión que nos invita a indagar en esta situación no como expresión de decisiones individuales sino como el resultado de múltiples dimensiones subjetivas y estructurales.

Ante las nuevas tareas y demandas, surgen algunas de las formas o síntomas más comunes de anticipo del *burnout* como el riesgo psíquico de perder habilidades,

cualidades ponderadas para el trabajo, afectos y sentimientos positivos hacia pares y estudiantes, la sensación de saturación de información y la percepción de pérdida de energía o desgaste sin recuperación.

Los estudios del *burnout*, según diversos autores, dan mayor o menor peso a factores de personalidad de los trabajadores y/o a determinadas características del ambiente de trabajo como desencadenantes de este tipo de sufrimiento. La literatura sobre el tema señala que una personalidad fuerte, con intolerancia a la ambigüedad de roles, muy controlados en sus expresiones frente a la incertidumbre normativa, acaban sucumbiendo al *burnout* a pesar de su resistencia a la fatiga laboral. Los estudios sobre las características de personalidad más o menos vulnerables, han demostrado que el *burnout* tiene más incidencia en el sufrimiento psíquico en aquellos individuos altamente concentrados en el trabajo, que hacen de éste un objeto central de sus vidas y algo menor en los que diversifican sus intereses en otras esferas de la vida. Ahora bien, ¿cómo lograr esa diversificación de intereses en otras esferas de la vida en el escenario actual? En contexto de pandemia, ‘con la escuela en casa’ y las demás actividades sociales suspendidas, se han desvanecido los históricos esfuerzos por trazar límites entre trabajo y vida personal, por evitar la invasión del trabajo en la vida (Castillo, 2015) o que la propia vida sea el campo laboral (Gill, 2019). En contexto de pandemia y trabajo en casa, es muy difícil lograr que el trabajo no se constituya en un eje central de la vida.

El teletrabajo no sólo tornó difusas las fronteras entre trabajo y vida personal, espacio público y privado, tiempo laboral y tiempo de descanso sino que los fundió en un único recinto: el del hogar. En el ámbito doméstico las actividades laborales conviven con las tareas de cuidado que, en la organización familiar patriarcal imperante, recaen principalmente en las mujeres. Al respecto, es importante tener en cuenta que en el sistema educativo argentino, casi el 80% del personal docente son mujeres (CTERA, 2019). La mayoría es único o principal fuente de ingresos económicos y el 65% tiene niños/as y adolescentes a cargo en el hogar (CTERA, 2020).

En las actuales condiciones de trabajo, los/as docentes experimentan tensiones entre la degradación de la salud psico-física por la intensificación laboral que supone el trabajo docente en tiempos de pandemia, la autoexigencia y exigencia social que deviene del componente voluntario-vocacional y/o misional/laico construido en y sobre el colectivo docente. Entre ese querer y poder/no poder se despliega cotidianamente el trabajo docente, constituyendo relaciones, cuerpos y subjetividades en riesgo.

En Argentina, hacia finales de 2020 fue cobrando visibilidad el reclamo de un sector de la sociedad por la vuelta a clases presenciales. Con las consignas “la educación es un servicio esencial”, “escuelas abiertas” y “la escuela debe ser lo último en cerrar”, padres provenientes de las clases media-alta y alta, representantes legales de instituciones educativas privadas y una facción de la oposición política de los niveles nacional, provincial y municipal instalaron en la escena pública la disputa por la presencialidad educativa en el marco de la emergencia sanitaria. En esa pugna en la que se articulan intereses diversos (preocupaciones genuinas de familias pero también estrategias político-partidarias en un escenario de elecciones legislativas) la

figura de los/as docentes no ha salido indemne. El trabajo docente cotidiano es objeto de vigilancia y veredicto social y sus formas de organización y representación sindical son puestas bajo sospechas. Más allá de esto, muchos/as docentes advierten el fortalecimiento de las relaciones con las familias fundamentalmente en contextos de mayor vulnerabilidad social, a partir de tareas puntuales como la entrega de bolsones de mercadería o la organización de colectas de ropa, leña y otros recursos que contribuyan a paliar las duras situaciones de vida de las familias. En los distintos casos, es necesario reconocer la implicación y el involucramiento integral que los/as docentes experimentan en su trabajo en contexto de pandemia. Esto supone otorgar centralidad a la dimensión vincular afectiva no siempre visibilizada pero constitutiva de las relaciones humanas.

Reflexiones finales

El malestar docente expresa un estado de conciencia sobre las condiciones del trabajo, rígidas y estereotipadas, injustas y arbitrarias, respecto de las formas de ejercicio del poder institucional. En tiempos de presencialidad escolar, la estructura de mando burocrática, vertical y sin retorno obstaculiza la comunicación y reflexión posible sobre el malestar en la institución educativa. En tiempos de trabajo remoto desde los hogares, la falta de encuentro y diálogo en confianza, dificulta una de las formas más habituales de confrontación de la soledad con el otro o la compañía comprensiva en el conflicto, al tiempo que modifica las formas conocidas de organización y lucha colectiva.

La intensificación de la carga de trabajo y la atomización e individualización que provoca el *home schooling* contribuyen a la fragmentación del cuerpo docente, aislando a los profesores y profesoras de modo que se dedique ‘cada cual a lo suyo’ (Dejours, 2009). Estas formas atentan contra lo común del trabajo, contra su dimensión colectiva dejando a los/as docentes ‘a la deriva’ (Sennett, 2000) y expuestos/as por separado, en solitario ante complejas y crecientes demandas. En este contexto, las estrategias colectivas de defensa contra el sufrimiento se encuentran con muchas dificultades para elaborarse y mantenerse ya que los vínculos con los demás y la institución, y las bases donde reside lo colectivo (co-presencia, cotidianidad compartida y confianza) se encuentran debilitados.

En esta trama sociocultural se van configurando singulares formas de ser, sentir y ejercer el trabajo docente. Las fuentes de placer y satisfacción que otorgan sentido a la tarea, son contrarrestadas por el sufrimiento, angustia y estrés que genera la sobrecarga de trabajo, las múltiples demandas, la incertidumbre del contexto, la desregulación del trabajo y sus nuevas formas de organización. Sin un espacio-tiempo institucional que ordene, regule y proporcione acuerdos colectivos en los cuales resguardarse, los y las docentes tramitan un sufrimiento que anida en lo cotidiano, en las nuevas rutinas, donde es necesario promover espacios de creatividad y de significación personal.

Las situaciones de alto sufrimiento psíquico que provocan deterioro individual

y colectivo en los grupos de trabajo y en las capacidades creativas y transformadoras de las y los trabajadores de la educación, requieren ser comprendidas y abordadas de manera integral y multidimensional. Como dijimos al principio del artículo, la experiencia de trabajo docente se despliega en una trama sociohistórica y cultural en la que se articulan las dimensiones estructural y subjetiva. En contexto de pandemia, los hogares y dispositivos personales devenidos en locales y herramientas de trabajo, son financiados por los magros salarios de docentes que en su mayoría son el principal sostén de familia. La falta de reconocimiento material del trabajo docente es reforzada por la deslegitimación de la tarea realizada por un sector de la sociedad que ha hecho del desempeño docente uno de los principales temas de opinión pública en los medios de comunicación. Nuevas formas que adquiere la histórica lucha por el reconocimiento –material y simbólico– del trabajo docente que tornan urgente el diseño e implementación de políticas públicas que promuevan cambios profundos en las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente.

Insistimos en la necesidad de construcción de alianzas con los/as otros/as de la relación laboral-social: estudiantes, familias, actores comunitarios, sindicatos y otras organizaciones sociales. En esta red de relaciones recíprocas se abre la posibilidad de tejer distintas formas de organización y posiciones solidarias que contrarresten y resistan a las fuentes de malestar y sufrimiento psíquico que provocan las condiciones de trabajo docente en tiempos de pandemia.

Bibliografía

- Baudelot, C. y Gollac, (2011). *¿Trabajar para ser feliz? La felicidad y el trabajo en Francia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castillo, J. (2015). *La invasión del trabajo en la vida. Del ‘trabajador ideal’ a la vida real*. Madrid: Catarata.
- CTERA (2019). Salud y Condiciones de Trabajo de las/os Trabajadoras/es de la Educación de la Argentina. Condiciones Dignas de enseñar y aprender para garantizar una Educación Pública de Calidad. Encuesta Nacional CTERA. Buenos Aires: CTERA-CTA.
- CTERA (2020). Informe de la Encuesta Nacional de CTERA “Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19”. Disponible en: <https://www.ctera.org.ar/index.php/salud-laboral/publicaciones>
- Dejours, Ch. (2009). *El desgaste mental en el trabajo*. Madrid: Editorial Modus Laborandi.
- Dejours, Ch. (2012). *Trabajo Vivo. Tomo I. Sexualidad y Trabajo*. Buenos Aires: Editorial Topía.
- Gill, R. (2019). “Cuando la propia vida es el campo laboral. Aspectos clave en la gestión de la vida en los empleos vinculados con tecnologías digitales”. *Revista de Pensament i Anàlisi*, 24 (1), 14-36.

- Gil Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo, (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Marrau, M. C. (2009). “El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout), en el marco contextualizador del estrés laboral” en *Fundamentos de Humanidades*, Año X, N°1, pp. 167-177.
- Martínez, D.; Valles, I. y Kohen, J. (1997). *Salud y Trabajo Docente. Tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Martínez, D. (2001). “Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: Treinta años de estudio del trabajo docente”, *LASA 2001. Latin American Studies Association. XXIII International Congress*. Washington DC, 6-8 septiembre.
- Méda, D. (2007). ¿Qué sabemos sobre el trabajo?, *Revista de Trabajo*, Año 3, N° 4, pp. 17-32.
- PEN-Argentina (2003). Ley N° 25.800 de aprobación del Convenio sobre trabajo a domicilio adoptado en la 83 Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo celebrada en Ginebra en 1996. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/90682/norma.htm>
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Zangaro, M. (2010). Subjetividad y trabajo. El *management* como dispositivo de gobierno. *Revista Trabajo y Sociedad* N° 16, pp. 163-177.

Escola sem Partido: ação conservadora na educação brasileira¹

Iana Gomes de Lima

UFRGS - iana_glima@yahoo.com.br

Álvaro Moreira Hypolito

UFPeL - hypolito@ufpel.edu.br

Muitos de nós ficamos surpresos que certos movimentos populistas e conservadores venham ganhando espaço social e apoio de amplos setores populares, como temos presenciado no Brasil recentemente. Todavia, alguns autores (ver, por exemplo, dossiê Políticas Conservadoras na Educação Básica da Práxis Educativa²) já haviam nos alertado sobre processos similares em outras partes do mundo, com o crescimento do *homeschooling* (educação doméstica) ou de inúmeras formas de interferência nos currículos e nas formas de ensino da escola pública. No Brasil, Michael Apple tem sido um analista e divulgador de políticas educacionais conservadoras nos EUA, em especial nos seus livros *Política Cultural e Educação* (2000) e *Educando à Direita – Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade* (2003). Tais políticas são o resultado de uma articulação denominada Modernização Conservadora, que é a convergência de vários grupos de interesse, liderados pelos neoliberais. Parte de seus argumentos, particularmente aqueles relativos a grupos populistas-autoritários e neoconservadores, só mais recentemente passaram a ser visíveis entre os países da América Latina.

No capítulo três do livro *Política Cultural e Educação* (2000), há uma discussão sobre como o descontentamento de pais com alguns temas da escola e a resposta por vezes hostis da escola aos pais, contingencialmente pôde conduzir uma organização de extrema direita Fórum Águia a cooptar o sentimento de grupos de pais para uma agenda conservadora. No caso exemplificado, é construído um modelo de carta a ser apresentado pelos pais aos conselhos de escolas para que a escola fique impedida de ensinar a seus respectivos filhos determinados conteúdos relacionados a certos temas indicados nesta carta (ver em Apple, 2000, p. 89-91). No Brasil, exemplo similar pode ser considerado o movimento Escola sem Partido, que se utiliza de

.....
1 Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

2 <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/view/694>

uma estratégia diferente para influenciar com a criação de projetos de lei e não com pressão direta em cada escola (o que também ocorre mediante os incentivos a denúncias por parte dos pais). De todo modo, é uma forma similar de influência sobre como a escola deve ensinar e o que deve ou não deve ser ensinado, principalmente em escolas públicas.

Entendemos que o EsP, assim como muitos outros movimentos políticos da atual conjuntura, precisa ser compreendido com lentes teóricas que permitam análises mais complexas de suas estruturas e proposições. Fazemos uso do conceito de aliança conservadora (Apple, 2000; 2003). De acordo com Apple (2000), quatro grupos não hierárquicos constituem esta aliança. O primeiro grupo é composto pelos neoliberais, que lideram a Nova Direita e representam o grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado. O segundo grupo da aliança são os neoconservadores, que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas tradições culturais. Já o terceiro grupo é constituído pelos populistas-autoritários, formados, em geral, pela classe média e pela classe trabalhadora, desconfiam do Estado e se preocupam com a segurança, a família, o conhecimento e os valores tradicionais, especialmente, os judaico-cristãos. Por fim, o quarto grupo é constituído pela nova classe média profissional e está preocupado com a mobilidade social. Tal segmento “pode não concordar totalmente com esses outros grupos, mas [...] [seus] interesses profissionais e progresso dependem da expansão de sistemas de prestação de contas, da busca da eficiência e de procedimentos gerenciais” (Apple, 2000, p. 32).

Este texto³, em particular, não tem a pretensão de analisar como esta aliança conservadora se constitui no Brasil, mas temos o objetivo de apresentar e analisar uma parte desta aliança, mais próxima dos interesses de grupos populistas-autoritários e neoconservadores, o movimento autodenominado Escola sem Partido (EsP). Nosso interesse é compreender melhor como o EsP se constituiu a partir de uma rede política de atores sociais. Para tanto, inicialmente, fazemos uma breve contextualização do atual movimento conservador brasileiro para mostrar que o EsP se insere na esteira desse avanço do conservadorismo. A seguir, apresentamos, de forma sintética, algumas premissas que embasam o EsP, para indicar o quanto, nos últimos anos, esta organização tem-se tornado forte nas pautas das políticas educacionais. Por fim, analisamos uma rede por nós elaborada para mostrar quem são alguns grupos que a compõem e a importância que têm desempenhado, recentemente, no cenário educacional brasileiro.

3 Este capítulo é uma adaptação do artigo já publicado na revista *Práxis Educativa* (Hypolito; Gandin, 2020).

1. A nova onda conservadora no Brasil: uma breve contextualização

O movimento Escola sem Partido precisa ser situado em um contexto mais amplo, no qual, especialmente, a partir de 2010, há um aumento de pautas conservadoras no cenário educacional brasileiro (Lima, Hypolito, 2019; Miguel, 2016).

Esta onda conservadora tem relação com a ampliação de direitos sociais que ocorreu centralmente durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff⁴ (Lacerda, 2019). Grupos conservadores, preocupados com a manutenção do *status quo*, de um estilo de vida sob a qual a sociedade está “acostumada” a funcionar, sentiram-se ameaçados pela ampliação destes direitos para uma população historicamente desassistida (Lacerda, 2019). Uma breve historicização de algumas políticas promovidas durante os governos de Lula e Dilma aponta para tal ampliação.

Em 2003, primeiro ano do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, há a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, lei ampliada no ano de 2008, com a inclusão da temática “História e Cultura Indígena”. Em 2004, ocorre a criação do Programa Bolsa Família. Em 2008, o processo transsexualizador é regulado por meio de uma portaria do Sistema Único de Saúde. Em 2009, a Secretaria Especial de Direitos Humanos publicou o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais. Em 2010, há a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação. O julgamento da constitucionalidade da união homo afetiva ocorre em 2011, mesmo ano que é lançado o Programa Escola sem Homofobia, apelidado de “kit gay” por grupos alinhados à Bolsonaro, que era deputado federal à época. 2012 é marcado pela instalação da Comissão Nacional da Verdade, que visava apurar violações aos direitos humanos ocorridas no período da ditadura militar (1964-1985). Neste mesmo ano há, ainda, a aprovação da Lei de Cotas. Em 2013, foi criado o Programa Mais Médicos, que teve como um dos objetivos suprir a carência desses profissionais nos municípios do interior e nas periferias das grandes cidades. A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) cooperou tecnicamente com a iniciativa, por meio de acordos entre Brasil e Cuba para a vinda de médicos cubanos para atuação em Unidades Básicas de Saúde. Em 2015, houve a aprovação da lei que regulamentou o trabalho de empregadas domésticas.

Este breve apanhado de políticas sociais criadas durante os governos de Lula e Dilma demonstra que grupos minoritários passaram a ter seus direitos ampliados,

.....
4 Luiz Inácio Lula da Silva foi presidente do Brasil em dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010), assim como Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016 – ano em que sofreu um processo de impeachment na Câmara dos Deputados Federal). Tanto Lula quanto Dilma foram eleitos pelo Partido dos Trabalhadores (PT), um partido de esquerda, em aliança com forças liberais e progressistas, inclusive com setores da direita que promoveram o golpe contra o Governo Dilma Rousseff. Esses setores liberais/direita nunca se conformaram com os governos populares liderados pelo PT.

como é o caso da população negra e indígena e dos grupos LGBTQIA+. Muitas dessas políticas foram rechaçadas por grupos direitistas e conservadores. Ao mesmo tempo, por meio de políticas econômicas, houve um aumento do poder de consumo da classe trabalhadora, que passou a ter acesso a bens até então acessíveis unicamente para as classes médias e a elite. De acordo com Lacerda (2019), grupos direitistas passaram a fazer um duro ataque a essas políticas, pois muitos “direitos” estavam sendo retirados daqueles que são a “maioria”: homens, brancos, heterossexuais, classe média. Esses ataques passaram a ficar mais evidentes a partir de 2013, quando eclodiram várias manifestações contrárias ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT), o que auxilia a entender o próprio movimento do EsP e alguns dos grupos apresentados na rede a seguir. Optamos por trazer um pouco deste cenário para contextualizar o que ocorria no Brasil neste período de fortalecimento do EsP.

Em uma análise sobre os protestos de junho de 2013 liderados por grupos de direita, Tatagiba, Trindade e Teixeira (2015) apontam esses movimentos como importantes para o surgimento de grupos organizados de direita. O que, inicialmente, começou como um protesto na cidade de São Paulo – no dia 06 de junho de 2013 – contra o aumento das tarifas de passagens de ônibus, rapidamente tomou outros contornos: a corrupção se tornou um dos temas mais presentes (Tatagiba et al., 2015). De acordo com uma pesquisa do Datafolha em 20 de junho de 2013, “mais de 50% dos manifestantes das Jornadas de Junho estavam lá contra a corrupção e apenas 32% pela redução da tarifa” (Tatagiba et al., 2015, p. 202). As manifestações contavam com um sentimento antipartidário. No dia 20 de junho, em São Paulo, “os alvos principais das hostilidades eram os militantes petistas, evidenciando uma forte associação entre antipartidarismo e antipetismo” (Tatagiba, et al., 2015, p. 202).

Cabe ressaltar que as Jornadas de Junho foram importantes para a consolidação de movimentos de esquerda, mas, conforme destaca Silveira (2015, p. 223), em um estudo sobre as páginas que mais ganharam seguidores nos meses seguintes neste mesmo ano, foram aquelas “ligadas a um discurso contra a corrupção, contra a realização da Copa e contra as prioridades de investimentos do governo federal”. As pautas que começaram a se fazer presentes nos protestos de 2013 tiveram prosseguimento em protestos de 2014, sendo a pauta da corrupção, associada ao Partido dos Trabalhadores, a principal bandeira. Contudo, “o preconceito contra os nordestinos e as críticas ao Bolsa Família viralizaram nas redes sociais, com acentuada conotação de ódio de classe” (Tatagiba et al., 2015, p. 202). Embora essa crescente onda, Dilma Rousseff venceu as eleições em outubro de 2014 com uma margem menor e a direita aproveitou para contestar a derrota, fazendo uma oposição desenfreada que reforçou os processos anticorrupção e anti-PT. Atualmente, a maioria desses setores que agiram fortemente contra os processos de anticorrupção é justamente aquela que ficou implicada com os processos de corrupção. Esse é o caso de Eduardo Cunha – presidente da Câmara dos Deputados à época do processo de impeachment, e Aécio Neves – candidato à presidência que perdeu as eleições para o segundo mandato de Dilma em 2014.

Entende-se que o Escola sem Partido se aproveitou deste momento político para crescer como movimento, para articular os discursos de ódio em relação à es-

querda e o incômodo de uma parte da população brasileira com a ampliação de direitos sociais de grupos minoritários ao campo da educação. Assim, o EsP centrou de início sua agenda na doutrinação ideológica – contra a esquerda – e, posteriormente, agregou a chamada “ideologia de gênero”, conforme apontaremos na sequência.

2. Escola sem Partido: premissas conservadoras em cena

No site do Escola sem Partido⁵, é informado que esta “é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Ademais, afirmam que o EsP é “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária”. Os objetivos são barrar “um exército organizado de militantes travestidos de professores [que] prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes à sua própria visão de mundo” e “dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”. O EsP age em diferentes frentes: no campo virtual, com um canal de denúncias em seu próprio site, além de manter atualizadas suas redes sociais, como Facebook e Twitter; e, também, no campo político, é defendido por figuras vinculadas a partidos políticos e com mais de 50 projetos de leis estaduais e municipais em trâmite até o ano 2019 (Escola Sem Mordaça, 2019).

Tal movimento foi fundado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib. De acordo com Nagib⁶, a ideia do EsP surgiu depois de uma aula em que o professor de sua filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. “Considerando que este não era um episódio único, Nagib decidiu encabeçar o movimento numa tentativa de documentar situações como ‘porque, na verdade, ninguém sabia que essas coisas estavam acontecendo’, segundo ele”. Em 2014, Miguel foi convidado pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro, do Rio de Janeiro, para escrever um projeto de lei contra a doutrinação nas escolas: Flávio Bolsonaro desejava apresentar tal projeto na Assembleia Legislativa. Assim, o deputado pediu ajuda de Nagib para redigi-lo. Nas palavras de Nagib:

Fiquei extremamente satisfeito com essa provocação do deputado porque nunca tinha pensando em redigir um projeto de lei contra a doutrinação. A partir desse momento, elaboramos um anteprojeto, que é um modelo de lei, e colocamos na nossa página na internet para começar a

.....
5 Informações obtidas em: <https://www.escolasempartido.org/> Acesso em: 29 de abril de 2020.

6 Informação obtida por meio do site <http://comunhao.com.br/escola-sem-partido-entrevista/> Acesso em: 08 de janeiro de 2019.

divulgar para parlamentares começarem a divulgar nas casas legislativas por todo o país.⁷

O projeto de lei escrito por Nagib pretende tornar obrigatória a afixação, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz com os seguintes deveres do professor:

Imagem 1
Cartaz do Escola sem Partido a ser afixado nas salas de aula



Disponível em:

<https://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>

Acesso em: 16 de dezembro de 2020.

Em uma análise do programa do EsP e de sua proposta de projeto de lei, Pena (2017) afirma que há uma desqualificação do/a professor/a. Propõe a mudança de artigos presentes na Constituição Federal brasileira no que tange à educação, retirando princípios educacionais, como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como a liberdade de ensinar. Assim, a proposta cerceia a atuação docente,

.....
7 Informação obtida por meio do site <http://comunhao.com.br/escola-sem-partido-entrevista/>. Acesso em: 08 de janeiro de 2019.

aproximando-se da análise que Apple faz do contexto estadunidense, quando aponta que um dos objetivos de grupos neoconservadores é tornar o Estado cada vez mais forte, no sentido de regular a ação docente, passando de uma “‘autonomia permitida’ para uma ‘autonomia regulamentada’ à medida que o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e ‘policidado’” (Apple, 2003, p. 62).

Outro aspecto importante de ser destacado é o uso que o EsP faz das redes sociais para a divulgação de suas pautas – assim como muitos outros movimentos de direita acima destacados, o que será mais bem explorado na análise da rede na sequência do capítulo. O principal canal de comunicação do movimento era o Facebook, alimentado diariamente com várias postagens. Muitas dessas postagens são realizadas por meio de memes. Silveira (2015) aponta que os memes são um dos elementos mais comuns nas redes sociais online e que dialogam diretamente com o senso comum. O autor afirma que há três tipos de memes mais frequentes entre as páginas de direita como forma de desconstruir o pensamento de esquerda. Esses três tipos são: “primeiro, as forças de esquerda trouxeram a corrupção como prática de governo; segundo, a esquerda faz políticas para beneficiar pobres que não querem trabalhar; terceiro, os direitos humanos são para os criminosos continuarem impunes” (

Silveira, 2015, p. 225). O EsP faz uso dessas pautas em seus memes, trazendo tais questões para o âmbito educacional. Penna (2017), em uma análise sobre o EsP, afirma que o movimento faz uso de uma linguagem bastante próxima ao senso comum, recorre a dicotomias simplistas e utiliza polarizações que existem no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional. O uso de *memes* é bastante importante nesse discurso simplista. Esse é o caso do meme abaixo:

Imagem 2

Imagem divulgada no Twitter oficial do Escola sem Partido



Imagem divulgada no Twitter oficial do Escola sem Partido no dia 13 de dezembro de 2018 com a seguinte legenda: “Esse é o carrapato-estrela (*carrapatusgramscii*), o parasita ideológico da educação brasileira”.⁸

.....
8 Disponível em: <https://twitter.com/escolasempartid/status/1073363413949128705/photo/1> Acesso em: 11 de dezembro de 2020.

Assim como Silveira (2015) destaca em relação ao primeiro tipo de meme – que se refere às forças de esquerda terem trazido a corrupção como prática de governo –, o carrapato remete à premissa do uso indevido do sangue de alguém para se alimentar, o que pode ser associado à corrupção. Contudo, para além desse aspecto político, o meme faz uma relação entre o Partido dos Trabalhadores e Gramsci e aponta que este partido político alimenta-se ideologicamente da educação brasileira. Como já mencionado anteriormente, esta foi inicialmente, a principal pauta do Escola sem Partido: a doutrinação ideológica. Isto pode ser visto em outra postagem do Facebook do Escola sem Partido:

Imagem 3 Print Screen da página do Facebook do Escola sem Partido



Postagem realizada no Facebook oficial do Escola sem Partido em 02 de outubro de 2018 – Acesso em: 03 de outubro de 2018

Na postagem acima, o professor faz uso de uma camiseta na qual está escrito Jair, sendo que a frase colocada na postagem “Melhor JAIR se acostumando” faz alusão ao então candidato à eleição presidencial em 2018 Jair Messias Bolsonaro. A frase “Melhor JAIR se acostumando” foi um bordão bastante utilizado durante as eleições pelos defensores de Jair Bolsonaro, fazendo um trocadilho com a expressão “melhor já ir se acostumando”. Assim, o que queria dizer-se é que o Brasil já deveria ir se acostumando com o fato de que Jair Bolsonaro seria o presidente do país. Ainda sobre a postagem, pode-se verificar que o que é entendido como doutrinação político-ideológica tem relação com aqueles professores e professoras ditos “de esquerda”. No caso do professor acima, o post deixa claro que é apenas um “franco atirador”, não fazendo parte de uma promoção “sistemática e organizada”. Essa é uma importante constatação para a análise da rede a ser mostrada na sequência deste capítulo, pois, diferentemente do que preconiza o EsP, é possível perceber que o movimento tem bases ideológicas e políticas bastante claras.

Como mencionado acima, o Escola sem Partido se fortalece desde 2014, quan-

do houve uma série de protestos que associavam a imagem do Partido dos Trabalhadores à corrupção. O EsP cresce na esteira desses movimentos, promovendo postagens que também fazem tal associação, com foco no âmbito educacional. Assim, a doutrinação foi a principal bandeira nos primeiros anos de EsP. Contudo, de acordo com Luís Felipe Miguel (2016):

O crescimento da importância do MESP [o autor utiliza-se da sigla MESP para referir-se ao Movimento Escola Sem Partido] no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”. Antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava sobretudo no temor da “doutrinação marxista”, algo que estava presente desde o período da ditadura militar. O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição a “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças. (Miguel, 2016, p. 595-596).

“Ideologia de gênero” passou a ser, assim, outra das grandes bandeiras do EsP e em relação com muitas das políticas que foram promovidas para a população LGBTQIA+ durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Portanto, entende-se que esta pauta é uma reação de grupos conservadores à ampliação dos direitos desta população, sendo que o EsP passou a fazer uso desta bandeira relacionando-a ao campo da educação.

As questões relacionadas a gênero, no âmbito da educação, ganharam centralidade, especialmente, a partir de 2011, quando o Ministério da Educação lançou o Programa Escola sem Homofobia. De acordo com Lacerda (2019):

O Programa visava efetivar uma diretriz do Brasil sem Homofobia, a respeito da promoção da não discriminação sexual nas escolas (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004, p. 25). O material do programa consistia no Caderno Escola sem Homofobia, que trazia o conceito de gênero, de diversidade sexual, de homofobia, entre outros, e em vídeos educativos. Essa tentativa por parte do Governo Federal dá impulso decisivo ao combate às pautas sobre o movimento LGBT. Esse material passou a ser chamado de “kit gay”, conforme batizado pelo deputado Jair Bolsonaro. O “kit gay” foi objeto de 47 discursos [referindo-se à Câmara dos Deputados Federais] no ano de 2011. Os argumentos contra o kit eram vários. Ele ensinaria a homossexualidade, a promiscuidade e a pedofilia. (Lacerda, 2019, p. 71)

Tendo em vista as pressões contrárias ao material, especialmente por parte de católicos e evangélicos, o governo suspendeu o Caderno em maio do mesmo ano (Lacerda, 2019). Ao analisar os discursos na Câmara dos Deputados Federais, a autora aponta que o tema de gênero na escola continuou, contudo, sendo alvo de preocupação de grupos conservadores. Lacerda (2019) destaca que, apesar dos discursos constantes contra esta temática, é, em novembro de 2013, que o deputado Pastor Eurico resgata a expressão “ideologia de gênero”, que passa, então, a entrar definitivamente na agenda legislativa.

Miguel (2016) destaca que a preocupação central de conservadores religiosos quanto às questões de gênero é com a educação. Para este grupo, “as crianças seriam as mais vulneráveis à ‘ideologia de gênero’, que impediria a consolidação da identidade masculina ou feminina” (Miguel, 2016, p. 599). Interessa saber que, no âmbito educacional, isso se traduziu em uma forte articulação de grupos conservadores na tramitação do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, e nos Planos Municipais e Estaduais de Educação votados em 2015 (Miguel, 2016). De acordo com o autor, a temática de gênero foi banida tanto do Plano Nacional de Educação, como de muitos planos estaduais e municipais.

Miguel (2016) faz um importante alerta ao apontar que o movimento que religiosos conservadores fizeram contra a educação progressista naquele momento era independente do Escola sem Partido. Contudo, o EsP viu na fusão da denúncia da doutrinação marxista com a oposição à “ideologia de gênero” uma grande oportunidade de crescer como movimento (Miguel, 2016). A partir de então, o EsP contou com aliados de peso – como será possível visualizar na rede a seguir –, que tinham como principal bandeira a não propagação da “ideologia de gênero” nas escolas. A confluência dessas duas pautas “foi facilitada graças ao trabalho de propagandistas da extrema-direita [...] para quem a dissolução da moral sexual convencional é um passo da estratégia comunista” (Miguel, 2016, p. 601). Assim, há uma fusão dos ataques ao pensamento de esquerda e, logo, ao PT com as questões relacionadas à gênero, pois há o entendimento de que os partidos de esquerda querem destruir os papéis de gênero, como é possível vislumbrar na postagem abaixo:

Imagem 4

Postagem no Twitter oficial do Escola sem Partido



Postagem no Twitter oficial do Escola sem Partido em 30 de abril de 2020 – Disponível em: <https://twitter.com/escolasempartido/status/1255940760807059462> Acesso em: 15 de dezembro de 2020

A imagem acima já havia sido veiculada na página oficial do EsP no Facebook. Nela, é possível verificar a fusão descrita acima por Miguel (2016): a figura adulta é um provável professor, que usa uma camisa vermelha com uma estrela – o que se refere claramente ao Partido dos Trabalhadores, tendo em vista que a bandeira do partido é vermelha e tem, no centro, uma estrela – e “alimenta” seus alunos com uma mamadeira com as cores da bandeira LGBTQIA+. Na bolsa pendurada ele leva uma cartilha, com as mesmas cores representantes dessa comunidade – o que é provavelmente uma referência ao material do Programa Escola sem Homofobia, apelidado de “kit gay”. Assim, veicula-se a ideia de que quem promove a “ideologia de gênero” nas escolas são os mesmos professores e professoras que antes eram chamados pelo EsP de doutrinadores marxistas: aqueles e aquelas vinculados ao pensamento de esquerda.

Essa breve contextualização do EsP tem como objetivo mostrar as suas principais pautas e quão vinculadas estão a um contexto conservador mais amplo, que se faz cada vez mais presente no cenário brasileiro, especialmente, a partir de 2014. Tem-se como objetivo, assim, apontar este contexto para que se possa compreender com mais clareza a rede que será apresentada a seguir.

3. A rede do Escola sem Partido

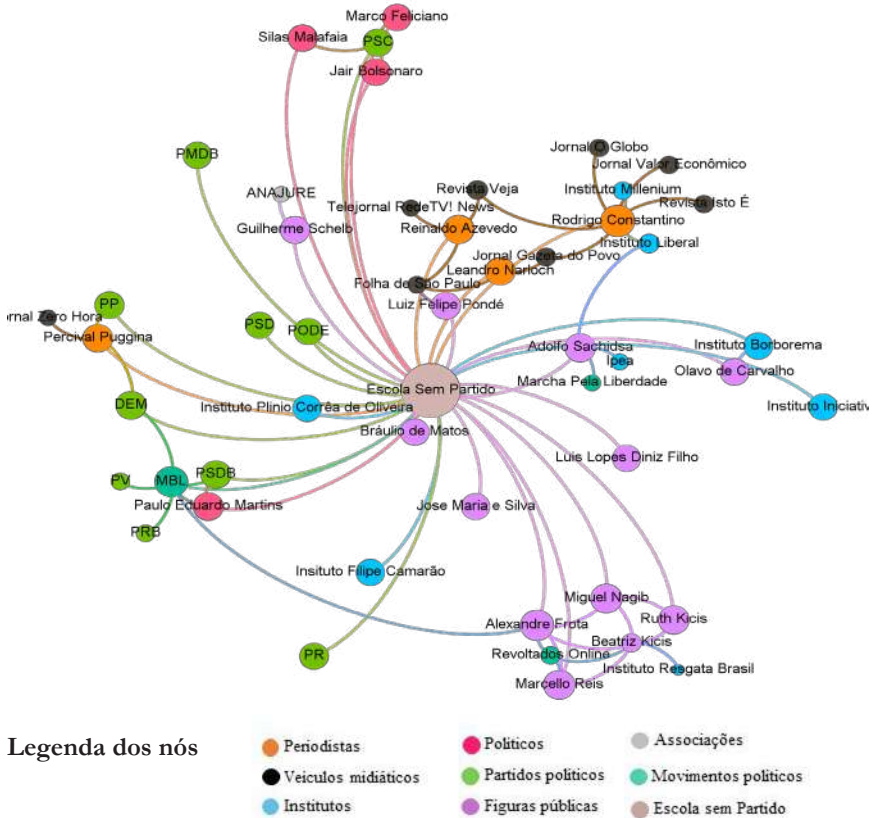
Para desenvolver nosso estudo, aproximamo-nos de uma metodologia que vem sendo desenvolvida em vários países, a partir da necessidade de melhor capturar novos atores sociais que é a etnografia de rede (Howard, 2002; Ball, 2016; Ball; Thawer, 2018). Tal proposta metodológica permite que se investigue grupos hostis a um diálogo mais profícuo de modo a compreender em boa profundidade seus princípios e visões para a educação.

A etnografia de rede é, segundo Ball, “um mapeamento da forma e do conteúdo das relações políticas em um campo particular” (2014, p. 28). Howard (2002) afirma que a etnografia de rede se difere de uma análise de redes sociais, pois esta última não consegue captar detalhes sobre relacionamentos que não são comensuráveis, mas significativos. Assim, a etnografia de redes tenta suprir esta lacuna, fazendo uso de novas formas de comunicação virtual e digital, o que “oferece um acesso mais amplo e mais rico para o ‘social’ em redes sociais do que o caso de usar apenas dados terrestres” (Ball, 2014, p. 28).

A partir da metodologia brevemente arrolada, elaboramos a rede que segue abaixo⁹. Objetivamos, por meio do grafo desta rede, identificar quem são alguns grupos e atores que compõem a iniciativa EsP. O intuito da identificação desses atores foi: a) compreender algumas das origens do EsP; e b) desconstruir a ideia de que o EsP não possui alguma espécie de vinculação política, ideológica ou partidária.

⁹ Para maiores informações sobre a metodologia desta pesquisa, ver Lima e Hypolito (2020).

Imagem 5
 Rede do Escola sem Partido



Antes de iniciarmos a análise da rede, é importante destacar que a mesma foi elaborada ao final do ano de 2017, tendo pequenas atualizações em 2018. Assim, a rede representa uma “fotografia” de um determinado momento, em que alguns atores se faziam presentes. É provável que em uma nova atualização – o que está sendo realizado por meio de um novo projeto de pesquisa –, outros atores sejam incorporados, bem como alguns dos que aqui estão presentes tenham perdido significância. Contudo, entende-se que esta rede auxilia na compreensão de um momento importante na trajetória do EsP e pode colaborar para futuros estudos que venham a complementar essa discussão. Ademais, salienta-se que nem todos os grupos e atores que aparecem nesta rede serão analisados em detalhes no artigo, pois são elencadas e comentadas apenas informações acerca de alguns deles¹⁰.

O objetivo, por meio da análise da rede, foi entender quem são os grupos e

.....

10 Para uma análise mais detalhada de alguns atores, ver Lima e Hypolito (2020).

atores que compõem o EsP e de que lugar falam. Assim, compreende-se que algumas das premissas que alicerçam o EsP podem ser desmistificadas, como é o caso de ser um movimento não-ideológico e não-partidário. É importante ressaltar que a rede do EsP é formada por vários tipos de atores, o que demonstra que existe uma gama variada de grupos que sustenta sua articulação. Há grupos de cunho religioso, como é o caso de alguns políticos que são pastores de igrejas evangélicas; grupos vinculados a perspectivas liberais, como é o caso de alguns institutos não-estatais. Ademais, é bastante significativo o número de periodistas e veículos midiáticos que fazem parte da rede, o que demonstra a importância que têm para a veiculação das ideias do EsP no cenário brasileiro.

O programa Escola sem Partido tem sido difundido em grande parte por aquilo que, nesta rede, chamamos de figuras públicas (nós em lilás). Tais figuras se tornaram públicas, especialmente, por meio das redes sociais, que também são amplamente utilizadas para divulgar as ideias do EsP. De acordo com Silveira (2015, p. 223), “a internet se consolidou como espaço de disputa política e plataforma de mobilização”. Assim, o autor afirma que é importante olhar para tais redes para destacar que

Os partidos tradicionais, da direita, de centro ou de esquerda, bem como o sindicalismo, tiveram muita dificuldade de disputar suas ideias e proposições nas redes digitais. Isso abriu espaço para novas lideranças e novos articuladores políticos a partir da internet. A esquerda foi mais lenta e menos capaz de disputar o senso comum nas redes sociais. A direita cresceu compartilhando reportagens da revista *Veja*, textos de Olavo de Carvalho, discursos do Bolsonaro, notícias contra a corrupção do PT combinadas as críticas contundentes as políticas sociais do governo Lula. Emergiu assim uma nova direita. (Silveira, 2015, p.223).

A partir da citação acima, podemos depreender que as redes sociais são, atualmente, um novo lócus de estudo das dinâmicas políticas e sociais. Tais redes propiciaram o surgimento e, em outros casos, a consolidação de pessoas e grupos como influenciadores e formadores de opinião pública. Esse é o caso dos nós que estão na parte inferior direita da rede do EsP, na qual há um pequeno núcleo formado, majoritariamente, por aquilo que se denominou figuras públicas. O fato de tais nomes estarem agrupados demonstra que são atores que se relacionam de forma mais próxima entre si. Cabe destacar que estas figuras públicas se tornaram mais conhecidas, especialmente, a partir de 2013, quando, conforme já mencionado acima, tiveram início protestos contra o aumento da tarifa de ônibus, que logo aderiram outras pautas, como a corrupção, que passou a ser atrelada ao Partidos dos Trabalhadores.

Esse é o caso de Marcello Reis, fundador do Revoltados Online (nó em verde água, que se refere a um movimento político) e ex-pastor. Foi um dos principais líderes de atos pró-impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. Reis é um dos atores que fizeram uso das redes sociais para ter notoriedade pública. Isto pode ser visto por meio de uma matéria publicada por Pavarin (2017, s/p), na qual aponta

que “[e]m um dado momento, sua página [referindo-se ao Facebook de Marcello Reis] amealhou 2 milhões de seguidores no Facebook, o que o transformou numa das mais populares celebridades da categoria ‘raivosa’ dos tempos de impeachment”. Ainda, de acordo com o autor, foi neste momento que o Revoltados Online ganhou espaço nas redes sociais, sendo que a trajetória de maior visibilidade do movimento teve início com os protestos contra o governo em junho de 2013, apesar do Revoltados Online ter sido fundado em 2006 e ter como objetivo inicial “caçar suspeitos de pedofilia”. Com os protestos de 2013, Reis transformou o Revoltados em um movimento de militância política de extrema direita, a favor do intervencionismo militar e, sobretudo, anti-PT (Pavarin, 2017). O grande trunfo de Marcello, conforme destaca Pavarin (2017), foi ter conseguido com que outros movimentos aderissem à pauta pró-impeachment.

A notoriedade atingida por Reis ainda pode ser percebida por meio da reunião que foi realizada com o ex-ministro da educação Mendonça Filho¹¹, da qual participou, também, Alexandre Frota – membro do grupo Revoltados Online. Uma das pautas do encontro foi a não doutrinação nas escolas, que é reconhecidamente, uma das principais defesas do EsP.

Alexandre Frota, por sua vez, é bastante conhecido na mídia brasileira por ter sido ator durante muitos anos e por seu envolvimento em diversas polêmicas. Desde os movimentos pró-impeachment da ex-presidente Dilma Roussef, especialmente, Frota vem tendo sua imagem cada vez mais ligada ao campo político. O ator e, agora, deputado federal, entrou, em 2016, com um pedido de impeachment da ex-presidente. Naquele mesmo ano, participou de várias manifestações políticas em favor do impeachment. Seu envolvimento em manifestações já havia iniciado no ano de 2015, quando apareceu ao lado de Marcello Reis. Nas eleições de 2018, foi eleito deputado federal pelo Partido Social Liberal com 155 mil votos. Em sua página oficial do Facebook¹² Frota defende as ideias do Escola sem Partido.

Na parte esquerda do grafo, aparece um conjunto de nós que também merece destaque: são aqueles que estão em torno do nó do MBL (em verde água). O Movimento Brasil Livre foi criado em novembro de 2014. De acordo com Amaral (em linha), o Movimento é uma marca criada pelo Estudantes Pela Liberdade (EPL) “para participar das manifestações de rua sem comprometer as organizações americanas que são impedidas de doar recursos para ativistas políticos pela legislação da receita americana (IRS)”. Isto significa dizer que o MBL é financiado por capital estrangeiro, o que demonstra que há relações que estão para além da rede acima. Em entrevista concedida a Amaral (2015), Juliano Torres, diretor executivo do EPL, faz o relato abaixo, que, apesar de extenso, traz uma ideia de que a rede do EsP está conectada, por meio dos atores que a compõem, a instituições de outros países, como é o caso do EPL

.....
 11 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/ministro-da-educacao-recebe-alexandre-frota-e-lider-de-protestos.ghtml> Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

12 Disponível em: https://www.facebook.com/alexandrefrota/?ref=br_rs Acesso em: 07 de fevereiro de 2019.

“Quando teve os protestos em 2013 pelo Passe Livre, vários membros do Estudantes pela Liberdade queriam participar, só que, como a gente recebe recursos de organizações como a Atlas e a Students for Liberty, por uma questão de imposto de renda lá, eles não podem desenvolver atividades políticas. Então a gente falou: “Os membros do EPL podem participar como pessoas físicas, mas não como organização para evitar problemas. Aí a gente resolveu criar uma marca, não era uma organização, era só uma marca para a gente se vender nas manifestações como Movimento Brasil Livre. Então juntou eu, Fábio [Ostermann], juntou o Felipe França, que é de Recife e São Paulo, mais umas quatro, cinco pessoas, criamos o logo, a campanha de Facebook. E aí acabaram as manifestações, acabou o projeto. E a gente estava procurando alguém para assumir, já tinha mais de 10 mil likes na página, panfletos. E aí a gente encontrou o Kim [Kataguirí] e o Renan [Haas], que afinal deram uma guinada incrível no movimento com as passeatas contra a Dilma e coisas do tipo. Inclusive, o Kim é membro da EPL, então ele foi treinado pela EPL também. E boa parte dos organizadores locais são membros do EPL. Eles atuam como integrantes do Movimento Brasil Livre, mas foram treinados pela gente, em cursos de liderança. O Kim, inclusive, vai participar agora de um torneio de pôquer filantrópico que o Students For Liberty organiza em Nova York para arrecadar recursos. Ele vai ser um palestrante. E também na conferência internacional em fevereiro, ele vai ser palestrante”, disse em entrevista por telefone na sexta-feira passada. (Amaral, 2015, s/p).

O MBL conquistou, nos últimos anos, uma grande força no cenário político brasileiro, especialmente, por meio dos atos pró-impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. O MBL defende abertamente o EsP e organizou, inclusive, em 2017, marchas por todo o país a favor do projeto¹³. Este ator social aparece como um nó em verde-água na parte esquerda da rede, estando relacionado a vários partidos políticos, tendo em vista que políticos filiados a tais partidos estão ligados ao MBL ou tiveram sua trajetória política iniciada por meio do movimento.

Dentre os políticos que aparecem na rede (nós em rosa), tratamos, brevemente, de Jair Bolsonaro. Em 2018, Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil, realizando uma campanha alinhada às pautas do EsP. Em um post do dia 10 de agosto de 2018, a página do Facebook do EsP apontava que Jair Bolsonaro era “o único candidato a Presidente da República a se comprometer publicamente com a aprovação do Escola sem partido e o combate à ideologia de gênero”. Durante toda a sua campanha à presidência, Bolsonaro defendeu as bandeiras contra a doutrinação ideológica e a “ideologia de gênero” – principais pautas do EsP. É possível perceber, na parte superior da rede, a proximidade de Jair Bolsonaro a políticos como Silas Malafaia e Marco

.....
13 Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mbl-fara-marcha-pelo-escola-sem-partido-em-todo-o-pais-4i3elisi28qrft1bzodr5yl1l/>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2019.

Feliciano. Silas Malafaia é um dos pastores mais famosos do Brasil, sendo ligado à Assembleia de Deus. Ademais, coordena e apresenta o programa Vitória em Cristo e é presidente da editora Central Gospel, uma das redes que mais vendem livros e DVDs evangélicos no mundo inteiro. Malafaia está constantemente envolvido em polêmicas contra o aborto e os direitos de grupos LGBTQIA+. Marco Feliciano também é pastor da Assembleia de Deus e, assim como Malafaia, professa o racismo, a homofobia e o machismo em seus discursos. Em 2010, foi eleito deputado federal pelo Partido Social Cristão (PSC). Em 2018, saiu do PSC e filiou-se ao Podemos, mas foi expulso deste partido no início de 2020 por ter apoiado a campanha de Bolsonaro em 2018. Esses dois pastores foram bastante importantes na proliferação de discursos contra o Programa Escola sem Homofobia e contra a chamada “ideologia de gênero”, o que demonstra a aliança que o EsP fez com atores religiosos, que tinham como principal pauta questões relacionadas à gênero. Silas Malafaia e Marco Feliciano se aproximam bastante do que Apple (2003) denomina de neoconservador e populista-autoritário, pois possuem uma agenda bastante relacionada a questões morais, trazendo como foco a família tradicional e os valores de uma dita “sociedade tradicional”.

Outro conjunto importante na rede são os institutos (nós em azul). Conforme já mencionado na metodologia deste trabalho, a proliferação destes institutos está relacionada à ideia de governança, quando agentes não-estatais passam a fazer as vezes do Estado. Dentre estes institutos destacamos, brevemente, o Instituto Millenium.

O Instituto Millenium (Imil), de acordo com a página da própria instituição, é uma entidade sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária com sede no Rio de Janeiro. Formado por intelectuais e empresários, esta aglomeração de *think tanks* promove valores e princípios que prometem garantir uma sociedade livre, com liberdade individual, direito de propriedade, economia de mercado, democracia representativa, Estado de Direito e limites institucionais à ação do governo¹⁴.

De acordo com Amaral (2015), foi no Fórum da Liberdade que, em 2006, houve o lançamento do Instituto Millenium, considerado pela autora o principal *think tank* da direita brasileira. A Suzano, o Bank of America Merrill Lynch e o grupo Évora (dos irmãos Ling) também são parceiros. William Ling participou da fundação do Instituto de Estudos Empresariais (IEE), em 1984, que, formado por jovens líderes empresariais, organiza o Fórum desde a primeira edição; seu irmão, Wiston Ling, é fundador do Instituto Liberdade do Rio Grande do Sul; o filho, Anthony Ling, é ligado ao grupo Estudantes pela Liberdade, que criou o MBL.

Interessante notar que, atualmente, muitos dos atores desta rede assumiram cargos políticos, a partir de 2018. Esse é o caso de Beatriz Kicis eleita deputada federal pelo Distrito Federal, por meio do Partido Republicano Progressista (PRP), tendo sido a terceira deputada federal mais votada no DF; de Kim Kataguirí, eleito deputado federal em 2018 pelo Democratas; de Alexandre Frota, conforme já mencionado acima; e de Adolfo Sachsida que assumiu a Secretaria de Política Econômica do

.....
 14 Disponível em: <https://www.institutomillenium.org.br/institucional/quem-somos/> Acesso em: 05 de fevereiro de 2019.

Ministério da Fazenda do governo Bolsonaro a partir de janeiro de 2019. A inserção destes atores na política partidária brasileira, por meio de partidos políticos de direita, reafirma o quanto o EsP nunca foi efetivamente um movimento não ideológico, não político ou não partidário.

Considerações finais

Conforme exposto neste artigo, há uma articulação neoliberal e conservadora construída globalmente e que, dependendo dos contextos em que se realizam e consolidam, variam ideologicamente de acordo com as forças que atuam em cada contexto. Em alguns contextos, esta aliança conservadora assume características mais neoliberais com foco centrado na transformação da educação em objeto de mercado. Em outros, temos visto crescer uma versão mais conservadora, com fortes acentos neoconservadores (Lima; Hypolito, 2019) e princípios cristãos que se manifestaram de modo mais explícito, por exemplo, na eleição do chamado Brexit, do conservador Trump nos EUA, e do Bolsonaro no Brasil, dentre outras iniciativas mundo afora.

A educação é uma das áreas em que as pretensões conservadoras tomaram corpo nos últimos anos e, como nos diz Apple (2000; 2003), a direita tem sido muito persistente e mantido suas proposições sempre que a crise educacional ressurgiu de forma mais acentuada. Como diz Apple, nem tudo o que os conservadores propõem é “*bad sense*”¹⁵, muitos de seus argumentos estão baseados no senso comum e fazem um certo “*good sense*”. Com este jogo de palavras “*good/bad sense*”, que faz mais sentido em inglês, o autor tenta nos mostrar que o discurso conservador/neoconservador e neoliberal cresceu muito pelo fato de ter amadurecido em um certo tecido social – escolas depauperadas, em crise, sucateadas; serviços públicos sem investimento, burocratizado, etc. – que favorece e dá sentido a um discurso frágil, mas que dado o contexto social parece sensato e com sentido (*good sense*). O que queremos afirmar é que as pessoas não são sempre estúpidas quando aderem a um projeto conservador – especialmente, as de classes populares que são comumente acusadas de tal estupidez –, de alguma forma as propostas neoliberais e neoconservadoras fazem sentido para grupos que buscam mudanças. Esse processo de luta por hegemonia é muito tenso, conflituoso, e resultado de embates políticos e sociais (Hypolito; Gandin, 2003).

Nesse processo, grupos oportunistas acenam com ideias protecionistas, moralistas, justiceiras, imparciais, para parecer que lutam pela defesa dos melhores interesses da sociedade. O EsP é um exemplo nítido deste tipo de movimento. A análise de rede que realizamos demonstra de forma inquestionável que o EsP é um movimento parcial, ao contrário do que afirma. É assumidamente ideológico e partidário, como indica a afirmação de um dos líderes do MBL, quando esclarece suas vinculações internacionais com órgãos, tais como a Fundação ATLAS, e com partidos políticos conservadores e direitistas. A análise da rede política Escola sem Partido mostra

.....
15 Optamos por manter as expressões em Inglês em razão do jogo de palavras, pois em Português – bom senso, mau senso – não tem o mesmo efeito porque a expressão “mau senso” não é usual, e por isso nos pareceu insensato seu uso.

muito bem as vinculações com vários partidos políticos e com doutrinas ideológicas conservadoras. O espírito imparcial, não ideológico e apartidário fica completamente desmantelado.

A propósito do levantamento dos sujeitos vinculados ao EsP, foi possível identificar a atuação de muitos sujeitos de diferentes setores da sociedade. Ainda que não seja nossa intenção categorizar os sujeitos envolvidos, remetemos novamente à chamada modernização conservadora na educação, que se dá pelo esforço bem sucedido da direita em formar uma ampla aliança (Apple, 2003), que tem entre os grupos centrais os neoliberais e neoconservadores e que, apesar das contradições internas, podem ter êxito na transformação radical conservadora da política e da prática educacional.

A metodologia de redes políticas de governança utilizada neste artigo, permitiu-nos explorar muitas das relações dos grupos conservadores que ajudaram a constituir e a reforçar o movimento Escola sem Partido¹⁶. Nossa intenção foi apontar e analisar sujeitos que podem ser identificados como parte da aliança modernização conservadora – especialmente, em relação a elementos da vertente neoconservadora e populista-autoritária –, que muito têm incomodado escolas e docentes que vêm se mobilizando para resistir a essas iniciativas retrógradas e que desejam impor uma censura à liberdade de expressão e de ensinar historicamente construída pelo movimento docente.

Referências Bibliográficas

- Amaral, M. (2019). A Nova Roupagem da Direita. Disponível em: <https://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/> - Acesso em: 23 de janeiro de 2019.
- Apple, M. W. (2000). *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2003). *Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. São Paulo: Cortez.
- BALL, S. J. (2016). Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Educational Policy*, 1-18.
- _____. (2014). *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG.
- Ball, S. J. y Thawer, S. (2018). Nodes, Pipelines, and Policy Mobility: The Assembling of an Education Shadow State in India. En: Saltman, K. J.; Means, A. J. (Eds.). *The Wiley handbook of global educational reform* (71-86).

.....

16 No momento em que concluímos a redação deste texto, o Supremo Tribunal Federal (STF) impossibilitou as intenções do EsP como pretensão jurídica de criar leis em estados e municípios para impor sua ideologia, o que deixou esses grupos muito descontentes, derrotados, mas ainda ameaçadores com promessas de fazer justiça com as próprias mãos ou o que isso venha a significar. De todo modo, foi uma vitória dos docentes, das escolas e de todos os que lutam pela democracia.

- Dale, R. (2010). A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educação e Sociedade*, (v. 31 n. 113), 1099-1120.
- _____. (2004) Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, (v. 25 n. 87), 423-460.
- Escola Sem Mordada. Disponível em: <https://www.escolasemmordaca.org.br/?page_id=4218>. Acesso em: 10 maio de 2020.
- Howard, P. N. (2002). Network ethnography and the hypermedia organization: new media, new organizations, new methods. *New Media Society*, (v. 4), 550-574.
- Hypolito, A. M. Y Gandin, L. A. (Org.) (2003). *Educação em Tempos de Incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lacerda, M. (2019). *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*. Porto Alegre: Zouk.
- Lima, I. G. y Hypolito, A. M. (2019). A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, (v. 45), 1-15.
- Lima, I. G. y Hypolito, A. M. (2020). Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. *Práxis Educativa*, UEPG (v. 15), 1-17.
- Miguel, L. F. (2016). Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, (v.7 n.15), 590-621.
- Pavarin, G. O Ostracismo do Maior Revoltado Online. (2017). Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/o-ostracismo-do-maior-revoltado-online/> Acesso em: 10 de janeiro de 2019.
- Penna, F. (2017). O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. En: Frigotto, G. (Org.) *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (35-48). Rio de Janeiro: UERJ, LPP.
- Silveira, S. A. (2015). Direita nas redes sociais online. En: Velasco e Cruz, S.; Kaysel, A.; Cotas, G. (orgs.), *Direita, volver!: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro* (213-230). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Tatagiba, L.; Trindade, T.; y Teixeira, A.C.C. (2015). Protestos à direita no Brasil (2007-2015). En: Velasco e Cruz, S.; Kaysel, A.; Cotas, G. (orgs.), *Direita, volver!: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro* (197-212). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

EL MAGISTERIO Y EL POS NEOLIBERALISMO EDUCATIVO: Desafíos para la construcción de un proyecto educativo-pedagógico

Eduardo González Navarro¹
edogonzaleznavarro@gmail.com

Las siguientes reflexiones fueron presentadas a mediados de julio del año 2019; momento en el cual el profesorado desarrollaba un extenso paro nacional cuyo objetivo se sintetizaba en la consigna “mejores condiciones laborales para mejoras pedagógicas”. Han pasado prácticamente dos años de aquel momento. En el intertanto, se verificó la “Revuelta Popular” de Octubre (Ponce, 2020) que ha llevado al país a un escenario destituyente-constituyente que se creía alejado de estas latitudes, al menos en el corto plazo. Más allá de las sustantivas diferencias entre ambas coyunturas, estas dan cuenta de la persistencia de un pueblo movilizado en contra de un modelo social altamente desigual, en el cual la educación ha jugado un rol no solo reproductor sino que amplificador de dicha desigualdad, esto, en un sistema escolar cuya lógica parece estar estructurado para reproducir las clases sociales (OCDE, 2004).

Ayer, pero con más fuerza hoy, es el capitalismo neoliberal y particularmente la educación de mercado la que nos interpela a deliberar sobre cómo superarlo. Las siguientes notas tienen ese propósito. Situados desde una reflexión de las y los trabajadores de la educación organizados, se sostendrá que, en la contracara de la crisis de la educación de mercado, se constata cierto vacío proyectual en las organizaciones magisteriales cuestión que se explica en parte, por la cooptación y aplicación gatopardista de sus demandas históricas. Ciertamente, esto no implica la ausencia de razones por las cuales luchar. Lo que queremos enfatizar es la carencia de sistematización de un Proyecto Político Educativo-Pedagógico alternativo a la educación neoliberal. Tal situación, ha derivado, de paso, en distintos valoraciones y posicionamientos ante las últimas reformas educativas (carrera docente y desmunicipalización) cuestión que, en última instancia, pone de manifiesto distintas lecturas sobre el neoliberalismo educativo. Es decir, la no resolución de este problema teórico sobre cómo entender

.....
1 Profesor de Historia. Militante del Movimiento por la Unidad Docente (MUD). Dirigente Nacional del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile. Las reflexiones que contienen este artículo son el resultado de la reflexión y miradas del MUD.

el neoliberalismo en educación, se ha traducido en prácticas político-sindicales divergentes que han tensionado a las organizaciones, en particular, al Colegio de Profesoras y Profesores. En tal sentido, postulamos que el foco central del sindicalismo de las y los trabajadores de la educación, que permita superar dicho vacío, está dado por la urgencia de Reconstruir un Movimiento Pedagógico como estrategia desde la cual se construya un Proyecto Educativo-Pedagógico Alternativo cuyo elemento central se sitúa en la necesidad de Reconstruir la Educación Pública para un Chile posneoliberal.

Ordenaremos las reflexiones en tres partes. En la primera se describirá, sucintamente, el marco general que condiciona las reformas de carrera docente y desmunicipalización. Luego, procederemos a examinar dichas reformas desde una caracterización del neoliberalismo más allá de su dimensión económica, para desde ahí explicar las prácticas político-sindicales diversas que se constatan. Y, por último, expondremos la propuesta sobre la necesidad de reconstruir movimiento pedagógico.

1. El marco de la carrera docente y la desmunicipalización.

Durante los últimos años, Chile viene atravesando por un periodo de crisis de “legitimidad política del neoliberalismo” (Gaudichaud, 2015). Los rasgos de esta crisis se expresan, entre otras cosas, en abstención electoral, bancarrota del sistema de partidos liberal, crisis moral de la elite gobernante como también de sus aparatos ideológicos entre los que destaca, por cierto, la Iglesia. Tal crisis se expresó como violencia política de masas en octubre del 2019.

Este fenómeno superestructural, se acompaña, desde el punto de vista estructural, por un proceso de *agotamiento del patrón de acumulación capitalista neoliberal*. Estamos, en presencia de una “contrarrevolución neoliberal madura” (Agacino, 2015).

Situada en esta encrucijada histórica, la elite chilena tiene el desafío estratégico de mantener los pilares del modelo. No existe consenso sobre el curso a seguir para estos fines. Por una parte, se ha venido instalando por parte del Banco Mundial, la OCDE y la CEPAL una idea de desarrollo sustentado en la revalorización de la teoría del capital humano (Reyes, Ruiz & Herrera, 2016).

En efecto, para la CEPAL el contexto económico internacional se define por el desembarco de una “revolución científico-técnica” que ha acrecentado las brechas entre los países desarrollados y aquellos en vía de desarrollo (Chile). Bajo dichos supuestos, se postula la necesidad de transitar hacia economías fundadas en el conocimiento.

Esto implicaría superar el esquema económico extractivista dando paso a un enfoque de crecimiento basado en el “valor agregado” por la capacidad intelectual y técnica que puedan desarrollar los países a los bienes producidos. El objetivo sería “aumentar la competitividad de las economías regionales, mejorando la “calidad” de la mano de obra” reactualizando así la teoría del capital humano” (Reyes, Ruiz &

Herrera, 2016). Como se comprenderá, esta perspectiva llevada al terreno práctico deriva en la urgente necesidad de transformar los sistemas educativos, responsables, precisamente, de formar dicho capital.

Bajo esta visión, el problema radica en que no se estaría formando precisamente dicho capital, requisito ineludible para impulsar el crecimiento de los países OCDE, dentro de los cuales se encuentra nuestro país. ¿En qué se basa esta afirmación? Un estudio del Banco Mundial del año 2014 citado por Reyes et.al (2016) concluye, entre otras cosas, que los profesores disponemos de “un pobre manejo de contenidos” y “de prácticas en el aula poco eficientes” por consiguiente, el rendimiento escolar es bajo.

Con este diagnóstico, a partir del año 2000 se verifica un giro en la agenda educacional que cimienta una *fase de ajustes y correcciones* del modelo educacional de mercado cuyo objetivo estratégico es su consolidación. Es lo que hemos denominado como la nueva privatización de la contrarrevolución educativa (González, 2015) y que ha originado un “nuevo marco regulatorio” (Cornejo et. Al, 2015) de la educación escolar.

Tal giro se acompaña de una redefinición del rol del Estado en educación, corrigiendo y superando las famosas tesis del Consenso de Washington, las cuales han sido reemplazadas por las del “Consenso de Santiago” (conclusiones de la Segunda Cumbre de las Américas realizada en Santiago en 1998). En efecto, este último marca una inflexión muy relevante a la hora de comprender las raíces estructurales de los ajustes de la educación de mercado en nuestro país. De aquí en adelante, el rol del Estado ya no será el mismo. Desde un Estado “mínimo” se pasa a lo que algunos han llamado un “Estado complementario” cuya función estratégica es corregir las fallas del mercado promoviendo cambios institucionales.

Es así entonces como gradualmente se constituye lo que se conoce como un “Estado Evaluador”, fuertemente ligado al modelo de administración conocido como *Nuevo Management público – Gerencialismo o endoprivatización* (Anderson, 2016) que, a nuestro juicio, es el componente central de la privatización neoliberal de los últimos años. A continuación profundizaremos en este punto con respecto a la educación.

2. Neoliberalismo educativo: algo más que acumulación de riquezas

Las políticas promovidas por el *Nuevo Management Público* (Sisto, 2012) consisten en trasladar al ámbito público la lógica de gestión del mundo privado empresarial. Se asume que los servicios públicos –acusados de burocráticos- son eficaces si son administrados bajo el modelo gerencial.

En el plano educacional, los dilemas de la escuela pública pretenden ser resueltos desde este enfoque. Los supuestos de eficiencia, cumplimiento de estándares de desempeño, rendimiento en función del logro de dichos estándares, convenios de

desempeño y evaluaciones con consecuencias serían los principios para resolver los dilemas del ejercicio docente o de la administración de las instituciones escolares.

Desde el punto de vista teórico y la investigación educativa, el Management Público se entronca con la corriente académica de la *eficacia escolar* (Herrera, et. al 2016). Desde acá se asume que, independientemente de las condiciones de desigualdad, la escuela puede ser eficaz si es que se gestiona desde el gerencialismo. Como es fácil de apreciar, la operación ideológica promovida por esta perspectiva neoliberal es de enormes consecuencias toda vez que se redefinen los problemas sociales, situándolos ahora en el plano de la escuela: se le entrega a ella y los maestros la responsabilidad de disminuir la desigualdad.

En definitiva, estamos en presencia de un *nuevo formato privatizador*—distinto al modelo clásico inicial de privatización exógena que amplió los espacios de acumulación de la riqueza privatizando la educación vía libertad de enseñanza entendida como libertad de empresa que posibilitó el enriquecimiento con las escuelas-. Este nuevo esquema, es distinto, más no contradictorio con el anterior, situándose su especificidad en el control de la subjetividad de quienes se sitúan en el campo educativo.

El caso de la ley de Carrera Docente (N° 20.903), es el paradigma de este enfoque de endo-privatización. Este cuerpo normativo apunta estratégicamente a redefinir la identidad docente en clave empresarial.

En efecto, con el declarado propósito de hacer más *eficaz* el ejercicio docente, se ha sistematizado un nuevo modelo de trabajo desde una noción de profesionalismo proveniente de la empresa privada. Los rasgos fundamentales de este enfoque son esquemáticamente los siguientes:

- Entender el trabajo docente como una práctica individual y no social
- Orientar y evaluar dicha práctica en función del cumplimiento de estándares homogéneos (pruebas de conocimientos y portafolio).
- Salarios y estabilidad laboral flexibles al cumplimiento de dichos estándares (el resultado de la evaluación individual determina el tramo de la carrera, la que a su vez indica el tramo salarial y la continuidad o no en el trabajo).

De este modo, se instala un esquema de desarrollo profesional de emprendimiento individual. Cada profesor/a, como individuo libre, se desarrolla en el mercado por medio de sus evaluaciones y aumentos salariales.

El objetivo es claro: la/el docente debe hacerse a sí misma/o en un “mercado profesional”, cuyas reglas de funcionamiento y fiscalización están definidas por el Estado. Lo sustantivo de estos procesos privatizadores es su búsqueda por transformar la subjetividad, apuntando a la formación de un nuevo sujeto: un individuo eficaz, que se adapta rápidamente a los cambios, en definitiva, una emprendedor/a que se hace así misma/o en el mercado. El neoliberalismo educativo, por consiguiente, implica también un proyecto ideológico-cultural.

Con respecto a la ley de desmunicipalización (N° 21.040) ocurre algo similar.

Esta ley está plagada de la lógica de gestión empresarial privada, manifiesta en los planes de convenio de desempeño ligados a consecuencias para las escuelas de no alcanzar determinadas metas. En otras palabras, se reduce la educación pública a un tema de gestión, dejando de lado la dimensión sobre el contenido educativo.

2.1 Las reformas de endoprivatización y su impacto en el profesorado.

La llegada de la agenda neoliberal 2.0 tiene un profundo impacto en el profesorado. Quisiéramos enfatizar en dos: a) valoraciones disímiles que existen en torno a dicha agenda, b) en la plataforma de lucha del magisterio. En el primer caso, se constatan planteamientos que respaldan las reformas emblemáticas de este paradigma, como lo son la carrera docente y la desmunicipalización, utilizando el argumento que ellas eran demandas del profesorado y que, si bien no se logró todo lo aspirado, al menos se “avanzó” en una dirección correcta. Desde estos supuestos, se postula que la tarea sindical debe orientarse a “ir por más”. A la base de esta perspectiva, a nuestro juicio, está una concepción economicista de comprensión del neoliberalismo que lo reduce solo a la acumulación de riquezas (exoprivatización) ignorando o devaluando sus reconfiguraciones más modernas en lo que se ha denominado endoprivatización cuyas manifestaciones son más recientes y que, no ignorando la vocación económica, asume como rasgo distintivo, reiteramos, la dimensión cultural e ideológica de las últimas reformas educativas.

En efecto, si se analiza la desmunicipalización desde el enfoque puramente economicista o de exoprivatización, se podría concluir que la ley 20.040 al no pasar las escuelas a un control privado de gestión, se está ante un escenario de freno al neoliberalismo. Desde una idea ampliada o de totalidad de lo que significa el neoliberalismo educativo, esta conclusión no se comparte. La razón es muy sencilla: incluso no pasando las escuelas municipales a entes privados, de igual forma se verifica una privatización por cuanto, por una parte, se mantienen los pilares estructurales del mercado (libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación, sostenedor como ente de administración y voucher como financiamiento) y, por otra, la lógica de gestión y administración de esta -supuesta nueva educación pública- es claramente privatizadora en clave de gestión gerencialista de la escuela, es decir, se verifica una endoprivatización.

Por otra parte, las reformas han utilizado un lenguaje gatopardista que aparenta tomar las demandas sociales, pero en rigor las vacía de su contenido esencial. Si se analiza la “agenda histórica” del profesorado desde los años 90’ hasta la actualidad, se puede establecer que se articulaba en tres pilares: a) demanda por una carrera docente, b) desmunicipalización de la educación pública, b) estabilidad laboral y aumento salarial. Hoy las reformas de endoprivatización han materializado una carrera docente y la desmunicipalización. Entonces, cabe preguntarse ¿Cuáles son las propuestas estructurales del magisterio en el siglo XXI? ¿Por qué luchamos los docentes más allá de nuestras demandas sectoriales? ¿Aspiramos a que se aplique correctamente

la carrera docente que rechazamos? ¿Buscamos perfeccionarla o desmontarla? ¿Cuál es el ideal de Educación Pública que defendemos? ¿Qué pedagogía? De no avanzar en estas respuestas de manera colectiva, el gremio se sumirá en una lucha coyuntural que se reducirá a resolver problemas de implementación de estas leyes sin ser capaz de poner la mirada en un horizonte estratégico. A esto nos referimos con la hipótesis de *un escenario de 'vacío programático'* para caracterizar la situación estructural por la cual atraviesa el movimiento docente y de trabajadores/as de la educación. Si se acepta esta idea, la pregunta que emerge es ¿Cómo superar esta situación? Es lo que esbozaremos como propuesta en el apartado siguiente.

3. Reconstruir Movimiento Pedagógico para un proyecto educativo-pedagógico pos neoliberal

La principal tarea que tenemos la generación magisterial del bicentenario, es contribuir a superar esta fase de 'vacío programático' y dotar al magisterio de un proyecto educativo-pedagógico que oriente la Reconstrucción de la Educación Pública para un Chile anticapitalista cuya tarea inmediata hoy, es poner fin al neoliberalismo.

Para avanzar en este horizonte, se requiere de una estrategia ordenadora que, a nuestro juicio, es el Movimiento Pedagógico (MP) (Reyes, 2014), el cual debe ser reconstruido. Hablamos de "reconstruir", porque en la historia del magisterio chileno esta dimensión ha estado presente desde la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), pasando por el SUTE, hasta el Colegio de Profesores en el periodo aproximado de 1997-2000. Se trata de recuperar nuestra historia, nuestra memoria colectiva, nuestra experiencia concreta que ha permitido levantar, en otros tiempos, desde la propia realidad del magisterio chileno, un pensamiento pedagógico. Reconstruir MP implica por consiguiente poner en valor las voces de nuestra propia historia que hoy siguen eclipsadas y negadas.

"Re-construir" implica el desafío de repensar y recrear el MP en el contexto del siglo XXI con el advenimiento de la cuarta revolución industrial y su impacto en la educación.

El MP tiene como propósito central la construcción de propuestas educativas-pedagógicas contra-hegemónicas al neoliberalismo en la perspectiva de la reconstrucción de la educación pública. Propuestas que parten desde la necesidad de desmercantilizar la educación y las condiciones de trabajo que ella encierran para los actores educacionales y que son construidas e impulsadas desde un lugar determinado: el sindicato y el gremio docente. Visto así, nuestras organizaciones no se limitan a una dimensión reivindicativa sectorial, sino que se constituyen también en un espacio de lucha cultural-ideológica educacional-pedagógica.

El rol que puede y debe jugar el MP en la unificación de las organizaciones sindicales -gremiales hoy en 'condición de archipiélago' es vital. En efecto, al observar el actual escenario nos encontramos que aproximadamente el 45% de la fuerza de trabajo se encuentra en el sector municipal, que constituye la base del colegio de

profesoras y profesores. En su contra parte, el 47% se agrupa en el sector privado subvencionado que en las últimas décadas ha venido elevando sistemáticamente sus capacidades organizativas en sindicatos y federaciones.

Esta fragmentación promovida por el neoliberalismo nos obliga a pensar, en esta coyuntura, la unidad en el mundo de las y los trabajadores de la educación en clave *unitaria* más que *única*, al tiempo de *sostenerla en torno a propósitos comunes*. Desde estos criterios, pensamos, se puede sostener en el largo plazo una articulación en base a miradas ideológicas, programáticas y de plataformas de lucha, es decir de proyecto, y no tan solo ante coyunturas de movilización. Es en este marco, y ante esta necesidad, la estrategia político-sindical de Reconstrucción del Movimiento Pedagógico (MP), se presenta como un camino que otorga sentido y coherencia en perspectiva estratégica al sector gremial y sindical de las y los trabajadores de la educación. En definitiva, se trata de *unificar ambas expresiones organizativas (gremio y sindicato) en torno a un Proyecto Educativo-Pedagógico construido al amparo del Movimiento Pedagógico que haga posible recuperar la educación pública en Chile*.

Por otra parte, el MP implica el ejercicio de reflexión, de investigación, de auto educación, sistematización y socialización de experiencias docentes que ponen en valor el saber generado desde la praxis, en la perspectiva de configurar una propuesta educativa alternativa a la hegemónica. Es decir, levantar proyecto pedagógico. En tal sentido, el MP reivindica el derecho de las y los trabajadores de la educación a pensar y construir procesos educacionales desde el enfoque del derecho a la educación, partiendo precisamente desde la puesta en valor del saber docente y su praxis situada. Es decir, supone un *sujeto* que se define como intelectual transformador que es capaz de leer las tensiones educativas del siglo XXI (participación-curriculum-comunidad educativa, entre otras), para redefinirlas y disputarlas fuera de la lógica mercantil

Para finalizar, quisiéramos esbozar un tercer aspecto relevante en esta idea de caracterizar el MP de cara al siglo XXI. Este dice relación con una evaluación de la experiencia de los años 90', la cual puso su foco en levantar MP desde lo sectorial e institucional a través de la estrategia de investigación-acción. Mirado en perspectiva, esta orientación tenía un "techo político" que la encapsulaba en el mundo docente, de ahí que pensamos que si bien el MP parte desde esta premisa, debe asumir un enfoque más amplio que implique ir más allá de los actores educativos convocando a la comunidad escolar y a *la clase trabajadora y el pueblo en general*. Junto a ello, debe abrirse a las experiencias de educación popular que discurren muchas veces de manera paralela, pero no necesariamente antagónica a la disputa que se desarrolla en y desde el sistema escolar.

Lo anterior, como es de suponer, tiene dos premisas. En primer lugar, el reconocimiento que la educación es un tema social y político que involucra a todas y todos. Y, en segundo término, reconocer que por sí mismo, los actores educativos son incapaces de la gran transformación educativa que debe empujar el proyecto educativo alternativo pos neoliberal, es decir, cambio educativo radical y transformación del sistema económico, social y cultural van de la mano.

Referencias bibliográficas

- Agacino, R (2015) La contrarrevolución neoliberal chilena y la construcción política estratégica para el hoy. EN Gaudichaud, F. *Las Fisuras del Neoliberalismo Chileno* (13-18). Santiago. Quimantú – Tiempos Robados.
- Anderson, G. (2018) Privatizando subjetividades: resistiendo el “Nuevo profesionalismo” EN Reyes, L. Ruiz, C. & Herrera, F. *Privatización de lo público en el sistema escolar*. Santiago: LOM.
- Cornejo, C. Albornoz, N. Castañeda, L. Palacios, D. Etcheberrigaray, G. Fernández, R. Gómez, S. Hidalgo, F. Lagos, G. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*. Vol 14. N° 2 (72-83)
- González, L. (2015). *Arriba Profes de Chile*. Santiago: América en Movimiento.
- Gaudichaud, F. (2015). *Las Fisuras del Neoliberalismo Chileno*. Santiago: Quimantú - Tiempos Robados.
- Ponce, I. (2020). *Revolución Popular. Cuando la “nueva” clase trabajadora se tomó las calles*. Santiago: América en Movimiento.
- Reyes, L. Ruiz, C. & Herrera, F. (2018) *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación*. Santiago: LOM
- Sisto, V. (2012). La máquina gerencial y el espíritu del trabajo docente: los significados del trabajo docente en el contexto de las políticas de evaluación en Chile. EN Andrade D. Feldfeber M, & Garnelo R, *Educación y Trabajo Docente en el nuevo escenario latinoamericano: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento*. Universidad de Ciencias y Humanidades Fondo Editorial, Lima. Colección Políticas Educativas y trabajo docente N° 6
- Ley (N° 20.903)
- Ley 21.040

Sindicalismo en colegios particulares subvencionados y pagados.

Sistematización de reflexiones y experiencias desde FENATED

Alejandra Lizana Ossandón¹

Profesora y Dirigenta Sindical FENATED²

Escuchar la palabra “Sindicato” en colegios particulares, subvencionados y pagados (al igual que en otros rubros), está rodeado de un sinnúmero de cargas, mitos y relatos que han ido construyendo el imaginario de estas organizaciones. Lo anterior, sumado a la historia del sindicalismo en nuestro país que, si bien hay mucho que aprender y valorar de ella, carga con prácticas que dificultan o erosionan la conciencia colectiva, el trabajo de base y la práctica misma de la acción sindical: caudillismo, machismo, no rotación de los cargos dirigenciales, el verticalismo, por mencionar algunas. Sabemos que toda historia organizacional se nutre de ese pasado y es parte de la deliberación colectiva el cuestionarlo para desde allí sacar aprendizajes y fraguar sus propios pasos. Esto de ninguna forma pretende ser una negación a quienes nos han antecedido, todo lo contrario, es recoger con mirada crítica las mejores herencias, transformando aquello que nos debilita y construyendo nuevas formas de sindicalismo desde la más profunda confianza al poder que tiene la organización, lo colectivo, la clase trabajadora.

Sabemos que, en este sistema de educación de mercado, los colegios privados y más aún los particulares subvencionados han sido uno de los pilares que ha permitido el arraigo y consolidación de sus lógicas mercantiles y que, por la misma razón, quienes tiene sus ojos y bolsillos puestos en ellos, han intentado impedir cualquier atisbo de organización, crítica y transformación. Quienes han contado por más de 40 años con la inyección cada vez mayor de recursos estatales, además tenido a su favor herramientas legales para castigar y disfrazar de falsas “necesidades de la empresa” a quienes osan levantar la voz, defender sus derechos y generar organización; esas

.....
1 Profesora de Educación General Básica, Presidenta FENATED 2014-2021. Correo: ale.lizana.o@gmail.com

2 Federación Nacional de Trabajadoras y trabajadores de la educación donde, hace 7 años se han ido organizando sindicatos de colegios particulares subvencionados y pagados, aunando los esfuerzos de docentes y asistentes de la educación de estos establecimientos.

personas son quienes dicen sostener los colegios donde trabajamos.

En medio de todo este contexto, de forma silenciosa comenzamos a organizarnos, a formar sindicatos. Cada espacio comenzó a generar sus estrategias, conocimientos e historia; pero quedaban en las islas que no salían mayormente de las paredes del colegio (salvo destacables excepciones). Conociendo y vivenciando los límites que tenía la organización sindical atomizada es que nos decidimos a reivindicar el derecho que tenemos como trabajadores y trabajadoras a sindicalizarnos y defender-conquistar derechos a través de esta herramienta de lucha. Así es como en el año 2014, formamos la Federación Nacional de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación FENATED, con 4 sindicatos de la región de Valparaíso y que hoy agrupamos a más de 40 sindicatos de distintas regiones del país.

Desde su conformación, la FENATED se ha construido como un espacio desde y para las y los trabajadores, con un claro sentido de clase, confiando en el poder que tenemos y que éste se manifiesta con mayor fuerza cuando actuamos en **unidad**. Desde el ejercicio de nuestro derecho a organizarnos, desplegamos todo nuestros actuar en base a la **solidaridad** que brota de forma natural al comprender que somos parte de una misma clase y que, en toda lucha y construcción que se emprenda, el apoyo mutuo hará que los avances sean considerables y nos beneficien a todos y todas. Construir organización con principios claros, con trabajo de base, con respeto a las decisiones y espacios colectivos, con capacidad de reflexión y acción, con amor y confianza de cada trabajador y trabajadora, se ha transformado en un **compromiso** asumido. Unidad, Solidaridad y Compromiso, son los tres principios pilares de FENATED.

El crecimiento de la Federación tanto cuanti como cualitativamente, se ha impulsado a punta de esfuerzo y un amor profundo a la organización y la clase. Partimos en un territorio acotado y nos hemos ido desplegando en otras ciudades y regiones con, principalmente, un discurso honesto de lo que somos y esperamos ser; sin grandilocuencias pero sí horizontes claros; con orgullo de lo avanzado y humildad ante lo que aún falta por recorrer; con la invitación a construir en conjunto esta organización, que no es un espacio asistencialista, sino de trabajo y colaboración mutua. Por todo lo anterior, es que hemos recorrido cada sindicato que se ha incorporado para que desde allí emerja la fuerza; para ello, los talleres de formación, la discusión, los materiales legales, la cotidianidad de sentirse parte de algo mayor, es un trabajo que no ha cesado en estos años de construcción.

El camino recorrido no ha sido en vano, por lo que nos ha permitido adquirir una experiencia que se refleja en la construcción de estrategias, reflexiones y horizontes. Lo que a continuación les presento no es una verdad, sino una sistematización de la acumulación y proyección de estos años de trabajo sindical en colegios particulares subvencionados y pagados. Hablaré en plural pues realmente refleja un proceso colectivo donde, en este momento, tengo solo la responsabilidad de llevarlo a las letras³.

.....
3 Esta sistematización que se verbaliza y sintetiza en este escrito es fruto de las discusiones que se han ido dando a nivel de directorio FENATED y la ASAMBLEA NACIONAL (compuesta por dirigencias de sindicatos afiliados a la Federación) y que han quedado consig-

1. De la indignación al Sindicato.

Sueldos flexibles para docentes y considerablemente menores para asistentes de la educación; horas de trabajo no remuneradas en casa; prácticamente nula capacitación; falta de autonomía profesional; rotación laboral año a año; entre tantas otras formas de precarización laboral han generado un cansancio y hastío que hace estallar la olla de la paciencia en cualquier persona y hace brotar de forma natural la necesidad de encontrar alguna herramienta para poner freno a esta situación.

En algunos contextos el “bienestar”⁴ surge como una primera aproximación de organización (cuando no es formado y/o manipulado por la parte empleadora); sin duda desde allí, es posible generar algunas acciones de solidaridad que sostienen y dan apoyo a la adversa realidad que se vive (tal como en algún momento de la historia existieron las mutuales) ... pero en la mayoría de los casos no basta.

Por lo general, hay una voz que dice ¿y si formamos un sindicato?, ahí comienza a movilizarse el tablero; hay quienes se suman de inmediato, hay quienes sienten miedo (no cuestionable si consideramos la historia de nuestro país, pero sí trabajable para combatirlo); en algunos casos quienes demuestran públicamente el deseo de organizarse, reciben amedrentamiento de la parte empleadora.

Hemos apoyado la constitución de varios sindicatos en colegios particulares (subvencionados y pagados) y en la mayoría de ellos el proceso comienza desde la clandestinidad, conversando con las personas precisas, estudiando y constatando ilegalidades e injusticias, buscando apoyo de otros grupos que ya pasaron por el proceso... Cada experiencia tiene su historia ¡No hay receta maestra!: el termómetro sindical se regula caso a caso; pero todas estas realidades cuentan con un factor común: la indignación por uno o varios atropellos y precariedades que les incitó a decir ¡Basta! ¡Formemos el Sindicato!

En todo momento el conocimiento de nuestros derechos laborales es necesario, pero en esta fase ¡Es fundamental!: para agudizar la indignación, derribar miedos y movilizar las fuerzas para que la organización de a luz y comience su trabajo ¡Porque allí recién comienza lo más importante!

Sindicalizarnos es un derecho que tenemos como clase trabajadora; ejercerlo y contribuir para que toda persona lo ejerza es nuestro deber.

nadas en nuestras actas de reuniones, asambleas e, incluso en nuestros estatutos; traducidas en nuestro actuar cotidiano.

4 Se llama coloquialmente “bienestar” a la organización autorregulada que existe en muchos espacios de trabajo y que suele encargarse de cuestiones domésticas y cotidiana de la convivencia en un mismo espacio físico: celebraciones, apoyo en caso de necesidad y otras según las necesidades de cada grupo.

2. Sindicatos de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación

Durante el gobierno de la Unidad Popular tuvimos la máxima expresión de unidad y politización del sector de Educación en la acción del SUTE (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación) y el proyecto de la ENU (Escuela Nacional Unificada). Con el golpe de estado y los posteriores 17 años de dictadura cívico-militar se intentó aniquilar la organización en el mundo educativo, sabiendo el potencial transformador y el papel ineludible que tiene la educación ante la opresión (no por nada fue uno de los sectores con más personas perseguidas, torturadas, asesinadas y desaparecidas). Una de las formas que usaron para erosionar al sector fue “gremializar”, “fragmentar” y “atomizar” a la organización; así fue como se impuso la conformación del Colegio de Profesores y Profesoras de Chile A.G (Asociación gremial) donde sólo pueden afiliarse (hasta hoy) docentes, quedando las y los asistentes de la educación con asociaciones gremiales dispersas según dependencia administrativa donde trabajen.

Esta profunda fragmentación se refleja también cotidianamente en los espacios educativos donde se generan desde las micro y macro prácticas discriminaciones entre docentes y asistentes. Dentro de las brechas sistémicas podemos encontrar las diferencias salariales donde las y los asistentes, en la mayoría de los casos, perciben cercano al sueldo mínimo, mientras las y los docentes tienen una propia regulación salarial (con sus críticas igualmente, pero mayor a las y los asistentes por igual carga horaria). Pero también existen otras diferencias que nos parecen igualmente (o aún más) preocupantes; la supuesta “superioridad” de las y los docentes y el “desprecio” hacia la labor realizada por quienes cumplen funciones de aseo, de apoyo en aula, administrativas y de trabajo profesional no docente; esto demuestra la dificultad de comprensión sobre el rol fundamental que cada integrante hace en la comunidad educativa y el arrebato que sufrimos del sentirnos parte de una misma clase trabajadora.

Es por esto que en FENATED, todos sus sindicatos son de trabajadores y trabajadoras de la educación, donde docentes y asistentes tienen una importante participación y, para asegurar ello, hemos acordados principios y prácticas que pretenden ir revirtiendo las brechas materiales y subjetivas impuestas.

Todos los sindicatos FENATED deben:

- Generar las mejores condiciones para que las directivas sindicales estén representadas tanto por docentes como asistentes.
- Defender con igual fuerza los derechos de todos y todas las trabajadoras de la educación
- Proponer cláusulas de negociación que ayuden a aminorar las brechas materiales y tiendan o generen igualdad.
- Integrar en todas las acciones las ideas y fuerza de docentes y asistentes.
- Conmemorar el mes de las y los trabajadores de la educación (octubre),

más allá de la celebración del día específico para cada estamento, con el fin de reafirmar el reconocimiento como parte de una clase trabajadora.

Esto es un cambio cultural profundo, no solo una modificación de leyes o estatutos, es por eso que el trabajo es cotidiano, reflexivo, a veces lento, pero con una proyección profunda, a largo plazo y completamente revolucionaria.

3. El protagonismo femenino en la organización

En un sector laboral altamente feminizado, no debiese ser una excepción la importante participación femenina que tiene FENATED pero, lamentablemente en una sociedad y más específicamente en un mundo sindical tan machista y patriarcal, sostener dirigencias femeninas es algo que merece un realce específico⁵.

Inicialmente no fuimos conscientes de esto pues, desde sus inicios, esta Federación contó con liderazgos asumidos por mujeres. Pero con el paso del tiempo, y no ajeno a las reflexiones que el movimiento feminista fue despertando en quienes asumimos nuestra práctica política como un proceso que requiere reflexión personal y estructural, fuimos dando valor, crítica y contenido a algunos aspectos:

Fuerza femenina desde la base. La asamblea Nacional FENATED está formada, en un 70 % aproximadamente, por mujeres. Esto implica en los sindicatos que componen desde la base FENATED las mujeres asumen cargos dirigenciales generando desde allí una fuerza femenina que da el cuerpo a este protagonismo en la organización nacional.

Desmitificando roles. Comenzamos además a mirar, que a diferencia de lo que dicen los lamentables datos estadísticos, aquí las mujeres sí asumen cargos de presidencias, y no solo de secretariado o tesorería labores que, hasta hace un par de años en otras organizaciones, eran los “asignados” a las mujeres por la relación que tienen estos con el orden y “lo doméstico”, versus la capacidad intelectual y “voz de mando” que se asocia al cargo de presidencia ¡Mirada altamente patriarcal que se vive en el sindicalismo! En FENATED se rompe ese patrón y, además, se desmienten esos mitos creados para favorecer la reproducción del sistema capitalista-patriarcal: las mujeres siempre hemos tenido las condiciones para asumir cargos dirigenciales; no era una cuestión de capacidades sino de limitaciones estructurales impuestas.

Estilo de dirigencia. El protagonismo femenino no es una cuestión meramente numérica, sino un proceso que ha significado la construcción de una nueva forma

.....
 5 Con esto no queremos caer en una falsa dicotomía “hombre-mujer”, ni menos invisibilizar a la multiplicidad de identificaciones de género que existen.

de dirigencia que no intente imponer el estereotipo de dureza y rigidez (muy relacionados con liderazgos masculinos no sanos), sino que permita la diversidad de manifestaciones de acuerdo a las formas, pensares, sentires e identidades de quien lo ejerce.

Con pesar miramos la historia sindical de nuestro país y podemos recoger dos hechos que no nos enorgullecen y por ello los reivindicamos: (i) la invisibilización de las mujeres sindicalistas que nos antecedieron (ii) muchas compañeras tuvieron que “endurecerse” para entrar al mundo sindical. Reivindicamos a quienes abrieron ese camino que hoy nos permite construir liderazgos que validan la dimensión emocional y espiritual de una persona (del género con el cual se identifique), al mismo tiempo que la intelectual y ejecutiva. Relevamos esto pues comprendemos que lo micro es parte de lo macro, que lo individual es parte de lo colectivo, por ende, cuando transformamos nuestra práctica y valoración de esa persona que asume un cargo, estamos transformando los pilares, principios y el actuar de la organización en general. FENATED tiene un estilo de dirigencia diferente, propia de una organización que apuesta a recorrer caminos diferentes.

Barreras sorteadas. No pondremos una capa de superheroínas a las compañeras que han asumido cargos en las directivas pues, sabiendo las dificultades estructurales que existen debemos visibilizarlas, mas no romantizarlas. La mayoría de las mujeres dirigentas de FENATED cumplen múltiples roles además de su trabajo sindical: profesoras o asistentes de la educación, algunas madres o cuidadoras, sostén económico y/o práctico del hogar, trabajadoras de otras áreas para complementar ingresos, pobladoras y organizadas en otros espacios, entre otros roles que puedan cumplir. ¡Valoramos completamente la fuerza para sostener todos estos roles! Pero esto no lo confundiremos con la reivindicación que debemos tener para hacer justicia para quienes, en una cancha machista, deben desdoblarse y “validarse” con un “estándar de calidad” en el cumplimiento de estos roles. Nos ha tocado vivenciar a compañeras que asisten a reuniones al mismo tiempo que cumplen tareas de crianza, otras deben ausentarse de algunas actividades por las responsabilidades (muchas veces impuestas) del cuidado de familiares en estado de enfermedad o edad avanzada, y así otros injustos casos que son reflejo de una sociedad que no protege el ejercicio de la igualdad ni tiene un sistema resguardado de crianza y cuidado compartido, donde la mujer no sea ni la principal, ni la única que se encargada de estas tareas.

Identificar todo esto no nació de lecturas ni de iluminación, nació del conflicto. Cuando la organización aún estaba en sus primeros años y con foco interno, difícilmente nos dábamos cuenta de aspectos que eran muy naturales a nuestros ojos; cuestionábamos nuestras formas de relacionarnos pero no profundizábamos mayormente, pero cuando comenzamos a vincularnos con otras organizaciones y ver estilos de dirigencias machistas y avasalladoras, fuimos tomando mayor conciencia de la importancia de la prácticas que estábamos desarrollando; cuando nuestras compañeras fueron víctimas de “encerronas”, denostaciones, menosprecio, violencia:

tuvimos que tomar postura y aunque el proceso se torne más lento, hemos preferido construir pausadamente, pero lejos de quienes practican o encubren la violencia machista-sindical.

Reconocemos que aún nos falta mucha formación y discusión colectiva sobre feminismo para que, desde la base haya una definición como tal. Sin embargo, nuestra práctica misma lo es: porque la lucha de clases se da al mismo tiempo que la lucha feminista; en palabras más simples, la redistribución de riquezas que nos permita tener una vida más digna y protegida, va de la mano de la construcción de una sociedad más justa donde se erradiquen todo tipo de macro y micro violencias y opresiones.

Este proceso dialéctico de mirar nuestras prácticas y profundizar nuestra reflexión y acción a partir de los insumos teóricos, es lo que nos permite decir que ese protagonismo femenino innato de los inicios de la FENATED, ya era un ejercicio de reivindicación feminista. Con todo, quizás, aún no logramos dimensionar la envergadura que tiene y que puede tener.

4. Demandas inmediatas y politización.

Sin duda el primer motor de casi la totalidad de las organizaciones sindicales es la mejora de las condiciones salariales y laborales que se manifiestan en nuestro día a día personal, laboral y familiar. Es innegable que el endeudamiento, el cansancio, las enfermedades, en alto costo del día a día, la violencia, el poco tiempo familiar y de ocio, y tantas situaciones más, van generando el hastío, frustración e indignación que impulsa a la organización. Sin embargo, debemos ir más allá.

Comprender que la forma de vida que llevamos, la explotación, la opresión, la privatización de prácticamente todos nuestros derechos básicos, tiene como causa medular el sistema capitalista-neoliberal y patriarcal que nos han impuesto. Esto es parte de la reflexión y politización necesaria en cada organización sindical, politización que está dando saltos cualitativos en los últimos años.

Desnaturalizar el abuso de poder y las malas condiciones de trabajo; entregar herramientas desde la información y (re) apoderamiento de la dignidad que merecemos y fue arrebatada; cambiar la valoración que tenemos de nuestra vida, nuestro trabajo, nuestros tiempos, bienestar, descanso y familia... es politizarnos.

Sabemos que aún se carga con un estigma muy fuerte sobre la palabra política (por la reducción que se hace al considerarle sinónimo de política partidista) pero el avance en nuestra sociedad y en las comunidades educativas es considerable. Comprender que ninguna acción pedagógica, educativa, laboral ni social es neutra, pues está cargada de la ideología de los grupos dominantes, es un camino que decidimos recorrer y disputar. Generar espacios de formación y reflexión colectiva sobre lo que hay detrás de una ley, el currículo o, incluso, nuestras mismas prácticas cotidianas, es una tarea pilar del trabajo de FENATED.

Pero este proceso de politización tiene su propio ritmo y hemos sido una organización respetuosa de ello; el arrebato de nuestra historia y capacidad reflexiva se

va recuperando con trabajo profundo y consciente. Porque cuando hablamos de este proceso, no lo hablamos solo a nivel de directivas sindicales, sino de cada trabajador y trabajadora que se ha sindicalizado. Muchas veces quisiésemos avanzar más rápido, pero la consciencia de la importancia del trabajo de base nos hace caminar bajo dos premisas básicas: (i) Formación en todos los niveles y aspectos para ir dotando de mayor fuerza a la organización desde su base y. (ii) realismo del estado actual del sector y lealtad a las decisiones de cada sindicalizado y sindicalizada... Con todo esto hemos avanzado, a veces lento, otras veces rápido, pero siempre firmes, con convicción y el horizonte claro.

5. La manipulación de la vocación.

El perfecto artefacto para la represión sutil y la naturalización de las formas de explotación que hay en la escuela, es la vocación. Cotidianos son los discursos que nos bombardean para empujarnos a soportar todo por vocación; llevamos trabajo para la casa por vocación; aceptamos violencias por vocación; nos manipulan con la vocación. ¡Para qué hablar de los sueldos!, pareciese en el discurso oficial que el “salario emocional” fuese suficiente para soportar cualquier vulneración.

No caer en el juego de la manipulación y revertir sus efectos es un trabajo de joyería que debemos hacer a diario para generar la conciencia en nuestros compañeros y compañeras, elevando nuestra valoración propia del rol que cumplimos como trabajadores y trabajadoras, que nos lleve a desempeñarnos con amor como educadoras y educadores (no solo profesores/as), al mismo tiempo que exigimos respeto, dignidad y valoración externa de nuestra labor. El enemigo se esconde bajo muchas caretas, una de ellas es esta manipulación.

6. El sindicato más allá de la negociación.

La primera mecha de indignación que prende la llama de la organización tiene una amenaza: reducir el potencial del sindicato a solo la resolución de “irregularidades” o la negociación de cuestiones salariales-materiales. Sin duda debe ocuparse de ello, pero no puede quedarse solo allí.

Hemos conocido experiencias de sindicatos donde, y parafraseando sus mismos relatos, “solo se mueve para la negociación”, “se firma contrato colectivo y se duerme hasta la próxima negociación”, “si hay problemas de pago se activa, pero no más allá”. Con esta realidad es que hemos ido trabajando en que cada espacio tenga una vida sindical cotidiana, llena de mística, de sentido de pertenencia, de solidaridad, contención, celebración, compañerismo, reflexión, formación, colectivo y tantas otras manifestaciones que se dan con la creatividad y potencial de cada grupo.

Si bien cada sindicato genera sus formas, en función a su realidad, a sus integrantes y las dinámicas que se dan en el colectivo; el compartir experiencias entre los distintos sindicatos FENATED ha generado en sí en la organización una mística

muy especial, de identificación y compañerismo. El que exista en cada asamblea nacional (donde asisten las y los dirigentes de los sindicatos de base) un espacio para compartir experiencias ha permitido que la creatividad de un grupo, inspire a otro; que veamos que no era aislado lo que nos pasaba; que es posible aunar fuerzas y optimizar esfuerzos para generar una acción, un material o llevar a cabo algún objetivo conjunto.

Todo esto va fortaleciendo las organizaciones sindicales y la Federación en general desde su base e, inevitablemente, generando una acumulación de experiencia y poder que hará que cualquier lucha que deban enfrentar (negociación o no) se lleve a cabo con mayor unidad, complicidad, compromiso y convicción, porque se ha pasado de la concepción de que el “sindicato son las directivas” (imaginario muy arraigado en nuestra sociedad), a que “el sindicato somos todos y todas”. Aún queda mucho por fortalecer aquí, pero tenemos la certeza que hemos avanzado y vamos por un muy buen camino.

7. Huelga y fuerza dentro de las comunidades educativas.

La huelga es uno de los momentos en donde la organización sindical muestra e involucra toda su fuerza. La huelga (dentro o fuera de los marcos de la legalidad) es la legítima herramienta que tienen las y los trabajadores como derecho para defender sus condiciones laborales, visibilizar un conflicto, generar presión ante la parte empleadora y hacer notar la fuerza que tiene el colectivo. Quienes deciden ejercerla, pese a los aparatos legales y administrativos que el sistema ha generado para restringirla a su mínima expresión y debilitar su fuerza, lo hacen desde la convicción que en el colectivo existe la fuerza para dar vuelta el tablero y poder mover las piezas a favor de las y los trabajadores.

Pero esta fuerza colectiva no radica solo en la convicción de quienes son parte del sindicato, sino en la preparación y red que se extienda alrededor de la organización. Aquí es donde la articulación con los diferentes estamentos del establecimiento cobra una importancia fundamental.

El diálogo permanente con la organización de estudiantes, de padres y madres, de la comunidad del territorio donde está inserto el establecimiento genera puentes de diálogo, confianza y solidaridad de donde surge el apoyo inmediato ante cualquier conflicto que emerja. Muchas veces el alumnado, y en especial sus familias, no conocen realmente las condiciones en que se trabaja. Muchas veces creen que por los recursos que tanto el estado como su grupo familiar paga en los colegios, implica una garantía de condiciones dignas para docentes y asistentes; y cuando se revela lo contrario, brota indignación y adhesión a las demandas de las y los trabajadores. Pero esta comunicación no puede ser solo cuando “necesitemos” de su apoyo sino permanente en el trabajo conjunto, en el respaldo de las distintas demandas que cada grupo levante, en la construcción de discurso y práctica colectiva... en resumen en hacer vivo el discurso de comunidad que abunda en los papeles, pero que vacía de su

riqueza máxima: el actuar con una común unidad.

Aquí el rol de quienes están sindicalizados y sindicalizadas es fundamental: hay que copar todos los espacios. Esto implica que quien represente a las ya los trabajadores en el consejo escolar, en el comité paritario, en el comité bipartito de capacitación, quien asesore al centro de estudiantes o al centro de madres y padres ¡Debe ser del sindicato! De esta manera, la voz de la organización sindical queda plasmada en toda instancia, y dialoga de forma permanente con los otros estamentos de la comunidad.

Con esta unidad fortalecida, la huelga o cualquier otra lucha que se emprenda, tendrá una fuerza mayor que augura mejores resultados.

8. Hablar de Educación Pública en colegios privados

Por mucho tiempo hablar de educación pública en un colegio privado era tan silenciado como hablar de sindicato. Con la fragmentación y atomización que nos impusieron mediante este sistema educativo que, desde sus fundamentos, ha reducido al mínimo y prácticamente aniquilado la educación pública, parecía ser que no se podía hablar de donde no trabajabas. Es más, nos quisieron hacer creer que quienes trabajábamos en colegios particulares subvencionados o pagados éramos otra categoría (superior) de trabajadores y trabajadoras. Esto hizo que la defensa de la educación como derecho social fuese un silencio en los establecimientos particulares. Incluso existe - porque recién estamos abriendo debate de ello-, un temor a que la defensa de este derecho lleve a la desaparición de nuestros puestos de trabajo y, por tanto, la cesantía ronde por nuestras vidas.

Afortunadamente, este debate se ha ido abriendo paso como un proceso, de manera incipiente en la última década, y acelerado con el despertar que ha tenido Chile desde Octubre del 2019 a la fecha. Hoy hablar de Educación Pública, de Derechos Sociales, de Rol del Estado, de Financiamiento, de Proyecto Educativo, de Currículum, no solo es una posibilidad sino una obligación de toda la sociedad, pero más aún de quienes trabajamos en esta esfera.

Resulta difícil transmitir aquí una postura o el detalle del debate, pues es una discusión en curso en la organización. Pero sí lo dejamos como parte del registro de los temas que nos ocuparán los años venideros, entendiendo que no es una discusión simple y superficial, sino que debe ser dada por cada trabajador y trabajadora, donde la postura de FENATED será una síntesis genuina de todo este proceso deliberativo... ¡Es nuestra responsabilidad y compromiso que este debate siga su curso!

9. Sindicatos y Colegio de Profesoras y Profesores

Si bien el Colegio de Profesoras y Profesores de Chile es una organización gremial impuesta en dictadura, es indudable que también es una de las organizaciones más grandes del país y la interlocutora del mundo educativo hoy validada en distin-

tos espacios. Cuenta con una vasta historia de lucha, demandas y reivindicaciones; también una no menor experiencia e insumos en la defensa de la educación como derecho social. Además, posee una infraestructura y orgánica que le permite tener un despliegue en los más recónditos lugares del país ¡De esta organización tenemos mucho que aprender!

Del mismo modo, cuenta con una serie de prácticas que creemos, con total humildad, que pueden ser trabajadas, y posteriormente superadas, con el trabajo conjunto con los sindicatos. Más allá del gremialismo manifestado estatutariamente en la organización, existen sectores en su interior que responden a ideas de trabajo de exclusividad docente; eso ha dificultado el acercamiento entre el mismo Colegio y las organizaciones sindicales donde no solo se organiza el mundo docente, sino también las y los asistentes de la educación. Por otro lado, existen otros sectores que van tomando mayor fuerza y que, justamente, intentan ir estrechando esos lazos gremiales-sindicales.

Superar este estado, va de la mano de acercar el trabajo de ambos mundos organizados. Ello se puede ir trazando con un proceso constante, donde el Colegio de profesoras y profesores muestre un mayor interés y acción (y hablamos de la organización en sí, pues hay dirigentes y dirigentes que sí tienen una mirada sindical) por las demandas, problemáticas y miradas que se construyen en las organizaciones del sector particular y en las asociaciones de asistentes de la educación. Al mismo tiempo, desde el mundo sindical, podríamos generar un proceso de colegiatura en las y los docentes del sector privado: no es impedimento ni contradictorio estar sindicalizada/o y colegiada/o

Se nos ha hecho creer que son organizaciones antagónicas, cuando fue el mismo sistema quien nos fragmentó y nos precarizó enormemente, con sus respectivas particularidades pero con el mismo fondo en común. En esta vía como FENATED nos declaramos como una organización complementaria al Colegio de profesoras y profesores⁶, con una marcada voluntad de trabajo y diálogo permanente con quienes validan nuestra organización y comprenden que “lo sindical” no erosiona la asociación gremial, sino al contrario, la potencia y nos hace a todos y todas avanzar. Esta definición se ha materializado en apoyo y adhesión a movilizaciones convocadas por esta organización, estimulando la colegiatura de las y los docentes de los sindicatos, validación del espacio e, incluso, en el último proceso eleccionario de la asociación gremial, la Asamblea Nacional de nuestra Federación dio el apoyo a la lista “Arriba Profes de Chile” por la coincidencia de principios y el trabajo real que hemos tenido con algunos y algunas de sus integrantes.

Aquí queda mucho trabajo aún por realizar, pero sin lugar a dudas hemos comenzado a recorrer una senda de transformación y trabajo conjuntos que, lentamente irá tomando fuerza ¡Confiamos en ello!

.....

6 Principio establecido en los Estatutos FENATED vigentes.

10. Construir Unidad.

Muchas veces declarada pero no siempre construida. Premisa, demanda y anhelo presente en muchos discursos y declaraciones pero que la construcción misma requiere de mucho más que eso. Debemos poner esfuerzo en avanzar hacia allá, con gestos de solidaridad, con empatía, con conocimiento, pero por sobre todo, con la convicción de que la fuerza de la unidad construida desde la base de las organizaciones, nos llevará a impulsar los procesos de transformación profunda donde recuperemos la educación como derecho, así como la protección digna de todos los ámbitos básicos de nuestra vida... transformación que nos permita construir una sociedad mejor, libre de explotación y opresión, llena de disfrute y coexistencia respetuosa con los territorios y todos los seres que habitamos en ellos.

Sabemos que es fácil construir orgánicas vacías, donde un par de dirigencias declaran en un estatuto la “unidad”, pegada tras un par de acuerdos y en donde se “arrogan la representación” de todo un sector... en esa “unidad” no creemos. Tenemos la firme convicción que los procesos de vinculación son lentos, requieren de etapas donde nos encontremos en la acción misma permitiendo el conocimiento y fortalecimiento de la confianza; donde se discutan los principios que compartimos o no, los horizontes comunes; y donde (esto nos parece sumamente relevante) emerja la necesidad de formalizar dicho proceso de construcción unitaria en una orgánica nacida realmente desde la base sindical y con los lineamientos, no solo que aquí se declararán, sino los que se defenderán y practicarán.

Con esta perspectiva, es que hace un par de años comenzamos un proceso de cercanía con otras federaciones sindicales. El año 2020, junto la virtualización de gran parte de nuestras vidas, se generó un proceso de cercanía mayor con las federaciones enunciadas y sumándose otros espacios federados. Aquí hemos decidido comenzar ese proceso de vinculación explicado en el párrafo anterior. No titubeamos en decir que los esfuerzos puestos aquí tienen un importante horizonte, que se ve desde una perspectiva incluso más allá del mundo educativo y de las fronteras nacionales.

Palabras finales

Todo lo dicho hasta ahora, tal como se enunció al inicio de este capítulo, es fruto de la experiencia y reflexión realizada en colectivo. Este proceso que comenzamos el año 2014 con la constitución de la FENATED, nos ha llevado a mirar críticamente nuestras prácticas y desde allí las de otros y otras.

Creemos que el sindicalismo no es una teoría ni un manual; no es una definición estática ni un ideal al cual venerar... el sindicalismo es una práctica social que, como tal, está influenciado por diversos factores que responden al contexto y los procesos político-sociales que se viven en cada país o territorio. Por esto es que, retomando la idea esbozada al inicio de este escrito, miramos críticamente la historia sindical chilena que nos antecede para recoger el ímpetu, la conciencia de clase, la fuerza y arrojo en las acciones, y tanto más que nos han heredado. Pero también mi-

ramos aquello que creemos imprescindible erradicar: el caudillismo, la burocracia, el machismo, las discriminaciones internas, la falta de formación política, la no rotación de los cargos dirigenciales, el verticalismo, la poca relevancia a lo humano, la disociación de lo personal y lo político, entre otras manifestaciones... todo esto para ir sentando **los principios de un nuevo sindicalismo** que responda a las necesidades de estos tiempos y supere las limitaciones impuestas por el mismo sistema.

¿Cuál es el camino? Es lo que estamos tranzando y transitando. Pero para ello es imprescindible sumar más fuerzas, más voluntades; compartir y contrastar miradas; nutrirnos de las experiencias de otras organizaciones, vivenciar lo humano y fraterno que debe impregnar cada ámbito de nuestras vidas... en resumen practicar este nuevo sindicalismo como cultura que va, incluso, más allá de los sindicatos. FENATED avanza y reafirma sus pasos en este camino.

Con humildad podemos decir que la FENATED está contribuyendo a la reconstrucción del tejido sindical en el mundo de la educación y desde allí del movimiento sindical nacional y latinoamericano. Y con mayor razón, nos enorgullece saber que no solo estamos aportando a esa recomposición, sino que lo estamos haciendo por un nuevo camino, porque ese “nuevo sindicalismo” no puede quedarse solo en estas líneas ni podemos esperar que desde la intelectualidad nos digan el “qué hacer”. Ese nuevo sindicalismo, lo estamos construyendo con ensayo-error, mirada crítica e intuición; estamos explorando, repensando y cuestionando constantemente.

Hay algo que nos va indicando que vamos por un camino correcto: en la FENATED hay una mística que encarna esos principios que declaramos en nuestros estatutos y manifiestos; hay un compañerismo (a nivel de dirigencias de sindicatos de base-cercano a 100 personas) que quizás se puede encontrar en un colectivo o agrupación más pequeña y homogénea, pero sostener eso mismo con el tamaño y la diversidad de miradas internas que existen en esta organización, es algo que nos reconocemos. Hay cariño y preocupación desde lo humano, no desde los cálculos de las correlaciones de fuerzas; hay sentido del bien común, por sobre las legítimas posturas individuales (incluso habiendo militancias partidarias); hay un fuego que alimenta las otras luchas y que nos hace sentir que esa sociedad que soñamos, es posible, no aparece de la nada, pero que con dedicación se puede cultivar: porque ese mañana que anhelamos debemos empezar a construirlo y vivenciarlo hoy.

Cuando creamos el lema “Nunca más solos ni solas” quizás no pensamos que iba a calar en tantos ámbitos de nuestra vida sindical, que no es otra cosa que una expresión de la multiplicidad de aristas que tienen nuestras vidas. Organizarse y construir desde y para lo humano es una forma de auto valoración y, desde allí, es amor hacia nuestra gente, hacia el Pueblo del que somos parte. FENATED, con todos los aspectos que aún hay que mejorar y fortalecer, es una organización que con orgullo decimos nos acerca a ese “mejor vivir” que anhelamos.

Aportes y posibilidades de la investigación narrativa: una lectura a cuatro publicaciones chilenas

Belén Fernández. Licenciada en Historia. Magíster en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad de Chile. Estudiante de Doctorado en Educación con mención en Investigación narrativa, biográfica y autobiográfica, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Consuelo Hayden. Profesora de Historia y Ciencias Sociales, Magíster en Edición U. Diego Portales. Docente en Universidad de O'Higgins.

Nicolás Vargas. Profesor de aula, Colegio Metodista Edén del niño, Los Andes. Máster en Investigación y Cambio educativo, Universidad de Barcelona, España.

1. Introducción

El objetivo de este ensayo es visibilizar y problematizar el enfoque biográfico narrativo como estrategia de investigación del trabajo docente. Realizaremos este ejercicio desarrollando una lectura que analiza cuatro libros aparecidos en nuestro país durante los últimos años y que se adscriben metodológicamente a la investigación biográfica, autobiográfica y narrativa.

Todos ellos se basan en la escritura, publicación y circulación de relatos de experiencia y construcción de casos, producidos por profesores y profesoras del sistema escolar chileno. Dichas publicaciones son: *Saberes de la experiencia. Relatos pedagógicos de docentes de Chile* (2016); *Construyendo saberes docentes. Documentación narrativa de experiencias y casos pedagógicos* (2018); *Palabra docente. Narrativas de profesores y profesoras del sistema escolar en el Chile actual* (2018); y *Documentación narrativa e investigación docente. Experiencias y casos pedagógicos* (2019).

Quienes escribimos este ensayo hemos sido parte de algunos de los procesos que dieron origen a los relatos reunidos en estas antologías, conocemos la indagación narrativa tanto en el rol de facilitadores/as en la formación de grupos de docentes narradores, como en el rol de docentes autores/as. Nuestra aproximación en este artículo toma esta experiencia para realizar una lectura que nos permita analizar e identificar aquellos aspectos de los relatos que los potencian como forma privilegia-

da de investigación y sistematización de saberes pedagógicos.

Deseamos con este trabajo relevar el enfoque biográfico narrativo en el campo educacional, que aunque en el último tiempo ha ido adquiriendo espacios en universidades y colectivos de docentes, todavía ocupa un lugar marginal en los estudios sobre la escuela y sus sujetos. Investigar dichas producciones puede colaborar con darle estatus de validez e identificar los desafíos que restan para seguir construyendo memoria pedagógica¹ elaborada por y desde los sujetos que habitan nuestras escuelas.

2. Los libros

2.1 Saberes de la experiencia. Relatos pedagógicos de docentes de Chile

La obra expone 39 relatos publicados en 2016 por el Colegio de Profesores de Chile. Los textos fueron producidos en el marco del proyecto “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, consistente en seminarios-talleres desarrollados en diferentes comunas del país, desde Vallenar hasta Chiloé, en el periodo 2015-2016. En estos participaron alrededor de trescientos docentes de aula, fundamentalmente de establecimientos públicos, y uno de sus objetivos fue la revitalización del Movimiento Pedagógico articulando espacios de reflexión sobre la propia práctica en las unidades educativas.²

El contenido de los escritos se enfoca principalmente en la relación entre estudiantes y profesores, estrategias de innovación didáctica, condiciones de precariedad económica de los establecimientos, entre otras materias.

2.2 Construyendo saberes docentes. Documentación narrativa de experiencias y casos pedagógicos

El libro, publicado por el Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz (ICAL) en el 2018, editado por Consuelo Hayden y Mario Domínguez, reúne 29 relatos creados por docentes que participaron en los “Talleres de Teatro Foro y Documentación

.....
1 La construcción y reconstrucción de esta memoria pedagógica, en palabras de Daniel Suárez, permitiría conocer “la historia polimorfa, plural, diversa, de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día, y que le imprimen un sentido particular, situado y personal, a la experiencia de la escolaridad” (2017, pp. 44-45).

2 En el prefacio de la obra reseñada, titulado “Movimiento Pedagógico: nuevas alas para volar”, Guillermo Sherping (2016) señala la inscripción del proyecto en el desarrollo del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores, en ese momento próximo a cumplir 20 años desde su inicio, y también como parte de los esfuerzos para avanzar hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano, en cuyo tercer encuentro internacional (Costa Rica, diciembre de 2015) se presentaron los avances del proyecto “Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas”.

Narrativa” desarrollados por ICAL en escuelas y liceos públicos de las comunas de Recoleta y Lo Espejo.

La obra está organizada en dos partes. La primera son 18 relatos de “experiencias significativas”, ordenados de tal forma que comienzan abordando los inicios en el ejercicio docente, y la sección termina con relatos de profesores que están a poco tiempo de jubilarse. De esta forma, sugiere la lectura de las narraciones como si fuera una sola gran vida. Los relatos de experiencias significativas tratan temas como la vocación, los primeros años en la docencia y el quiebre entre la formación universitaria y el ejercicio docente. La segunda parte del libro está compuesta por once narraciones de “casos pedagógicos”. La diferencia entre relatos de experiencia y “casos pedagógicos”, se abordará más adelante.

2.3 Palabra docente. Narrativas de profesores y profesoras del sistema escolar en el Chile actual

El libro publicado en 2018 fue compilado por Ana Arévalo y Leonora Reyes, académicas del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Reúne textos producidos entre los años 2009 y 2015 por docentes que participaron de cuatro talleres: “Taller de educadores autores” (TEA), instancia desarrollada en el año 2009 con el patrocinio de un proyecto FONDECYT; el “Seminario Taller Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una estrategia de investigación-formación-acción entre docentes”, realizado en octubre de 2009 junto a Daniel Suárez y Paula Dávila, de la Universidad de Buenos Aires; en 2011 y al alero del Programa de Educación Continua de la Universidad de Chile, el taller “La escritura como herramienta de investigación de la práctica docente. Un enfoque histórico narrativo”; y por último, el taller “Expresión, corporalidad y narrativa docente”, en el año 2015, dentro del proyecto “Subjetividad docente en Chile: voces y experiencias desde el profesorado del sistema escolar”.

El libro presenta 35 escritos que podríamos definir como relatos de experiencia y, en menor número, algunos casos pedagógicos. En ellos se textualizan vivencias significativas del quehacer profesional de sus autores y autoras, docentes de distintos niveles y especialidades, pertenecientes a diversos establecimientos educacionales.

2.4. Documentación narrativa e investigación docente. Experiencias y casos pedagógicos

Este libro reúne doce relatos de profesores/as y educadoras de párvulos realizados entre 2018 y 2019 en el marco del proyecto “Talleres de Documentación Narrativa y Teatro Foro” por el Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz (ICAL), y fue publicado por la misma institución en el 2019, bajo la coordinación de Consuelo Hayden y Mario Domínguez. Todos los docentes participantes se desempeñaban en establecimientos públicos de las comunas de Recoleta, Lo Espejo y Pudahuel, y los

talleres se organizaron formando un núcleo en cada escuela, realizando entre cuatro y ocho sesiones en cada una. La metodología utilizada fue la Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, complementada con estrategias del Teatro foro y metodologías participativas.

Los relatos compilados son muy diversos en cuanto a profundidad, y la mayoría aborda situaciones recientes vividas en cada escuela, en torno a un estudiante, un curso, otros colegas o directivos que significan un desafío para el o la docente, tratando temas como necesidades educativas especiales, desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje en contextos complejos, violencia de género, discriminación, primeros años en la docencia, entre otros.

3. Metodología y contexto de producción de los relatos

En el campo de las investigaciones sobre trabajo docente, y especialmente en el contexto chileno -dominado por estudios que sustentan las reglas del mercado educativo neoliberal, el discurso tecnocrático y las políticas coloniales del saber sobre la escuela- el enfoque biográfico narrativo surge como una alternativa epistemológica y política. Los saberes y experiencias del profesorado, en el panorama de la investigación científica y académica, suelen ser deslegitimados y silenciados. En ese sentido, plantear que los profesores portan un saber -que incluso excede su formación profesional-, que pueden formularlo, reflexionar a partir de él, y modificar sus sentidos y prácticas, es una expresión de resistencia a la estandarización escolar y la desprofesionalización que vuelven al profesor un mero ejecutor.

En general, la escritura que desarrollan los/as profesores en la escuela surge de las mediciones de eficiencia, la rendición de cuentas y la burocracia del sistema estatal. Sus registros y soportes están constreñidos por normas y moldes que la convierten en una escritura despersonalizada, carente de crítica y que oculta la subjetividad y la visión personal del docente sobre los procesos educativos y su trabajo cotidiano. La Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, dispositivo metodológico que guió la producción de los relatos que analizamos, reconoce a las/os docentes como sujetos de enunciación pedagógica e interlocutores de la discusión política que configura su trabajo en el sistema educativo. Entrega herramientas al profesorado para que reconstruya su saber-hacer y, en tanto productor de conocimiento, sea capaz de contribuir colectivamente en la adquisición de crecientes niveles de autonomía y poder sobre sí mismos.

Podríamos afirmar que cada relato de experiencia o caso pedagógico tiene una parte “visible”, que entrega información explícita sobre quien escribe, su área profesional, la comuna o establecimiento donde se desempeña y características de este espacio laboral, y otros elementos que pueden estar en mayor o menor grado desarrollados, como los sentidos personales o significados que dan a aquello que se cuenta y su reflexión (más profunda, menos profunda) sobre el propio ejercicio docente y el sistema educativo.

Pero también es importante considerar lo que no vemos en los relatos, lo que

podríamos entender como contexto de producción, especialmente si queremos indagar en las posibilidades y límites de la metodología de manera situada, en el alcance de los propios textos y, de acuerdo a nuestro interés, aportar para potenciar esta forma de trabajo reflexivo. Dentro de lo “no visible” en los textos podemos considerar, primero, lo referente a la metodología y desarrollo de las sesiones, y segundo, las condiciones propias del trabajo docente en nuestro país. Desarrollaremos ambos puntos a continuación.

3.1 La documentación narrativa de experiencias pedagógicas

Los relatos de las cuatro obras analizadas fueron hechos por profesores/as de diversos niveles, educadores/as diferenciales y educadoras de párvulos en espacios colectivos de reflexión y diálogo (bajo la forma de talleres, seminarios o formación de núcleos) basados fundamentalmente en la Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, dispositivo metodológico en el que se guía un proceso de escritura al interior de una colectividad de docentes y que apunta a que estos puedan indagar en la propia experiencia y hacer explícitos los sentidos y saberes que emergen de su ejercicio (Suárez, 2017).

La mayoría de las veces, en los talleres se partió por la invitación a recordar y escribir una vivencia que les haya marcado como profesores, para profundizar en sus sentidos y elaborar un relato de “experiencia significativa”; otra forma de trabajo fue abordar a través de la escritura algo que estuviera sucediendo en el presente con sus estudiantes, con sus pares o la comunidad educativa en general para, a partir de esta inquietud, construir un “caso”, lo que implica indagar en la situación a través de fuentes diversas (observación, conversaciones con pares, apoderados u otros actores, documentos escolares) y hacer un seguimiento de este en un periodo de tiempo. El objetivo de la construcción de casos es comprender un problema con evidencia, desde varios ángulos, conceptualizarlo y eventualmente tomar decisiones o acciones al respecto

La lectura compartida y el diálogo a partir de esta, junto con otras dinámicas que apuntaron a integrar lo emocional, lo corporal y lo reflexivo, que explicaremos a continuación, permitieron que cada docente fuera elaborando la experiencia a través de sucesivas reescrituras, hasta llegar a un texto final, considerado así ya sea por su autor o por sus pares.

Generalmente el ejercicio parte de un texto breve, con pocos datos de contexto y escasa reflexión, el cual, gracias a las diversas reescrituras, avanza hasta llegar al relato “final”, más extenso y profundo, que es lo que encontramos publicado en las obras analizadas. Esos textos iniciales e intermedios, desconocidos para sus lectores finales, permitirían dar cuenta de un proceso en el que se dan cambios de perspectiva y resignificaciones, en el que se recupera la memoria, y se afina la mirada.

De igual forma, tampoco podemos acceder como lectores de estas obras al diálogo producido entre quienes conformaron el grupo, lo que se dijo o se discutió, o cómo los/las colegas contuvieron a quien leía o cómo valoraron su experiencia.

Ese diálogo, de una u otra forma, impactó en el texto, pero no quedó explícitamente plasmado en este, como tampoco el proceso vivido por cada grupo, que a veces va desde la reticencia y desconfianza, al respeto, la apertura al otro/a, la confidencialidad, y a transformarse en un espacio de aprendizaje.

Consideramos que para captar y compartir la riqueza de estos procesos, una vía posible es desplegar una pluralidad de instrumentos de investigación biográfica, que expandan el alcance de la Documentación narrativa, posibilitando el registro y reflexión a través de varias modalidades. Estas pueden ser: diario de campo, autobiografía, entrevista narrativa, grupos focales, etnografías del aula, foto o video biografía (Aguirre, Porta y Ramallo, 2018).

3.2 Innovaciones metodológicas: cuerpo y narrativa

Además de los elementos básicos de la Documentación narrativa, se combinaron mediaciones que apuntaron a una toma de conciencia, a través de dinámicas centradas en lo corporal y emocional. Algunos recursos cuyos orígenes se encuentran en la danza, el teatro o en la educación popular, habilitaron un encuentro entre cuerpo y narrativa (Arévalo et al., 2016a; Arévalo, Núñez y Lepe, 2016b).

Así, en gran parte de estos talleres se desarrolló la autoconciencia corporal, la observación y atención al lenguaje corporal, la conexión no verbal con otros, y se realizaron ejercicios para activar la memoria emotiva, con el propósito de rememorar la experiencia y adentrarse en ella de manera sensible. En otros talleres se trabajaron las vivencias relatadas a partir del Teatro foro, una forma del Teatro del Oprimido, creado por Augusto Boal, que permitió representar, problematizar y analizar experiencias y casos de los docentes narradores, facilitando lecturas críticas de estas.

La incorporación de estos elementos fue, primero, una respuesta a una intuición, y luego la constatación de que en el cuerpo de las y los docentes, vigilado y normado por la escuela, al igual que el de las y los estudiantes, estaban inscritas las huellas de esas experiencias, y que se requería de una aproximación especial para acceder a estas, para poder “leerlas” como texto encarnado: “Cuando decidimos explorar la memoria docente para construir saberes desde su explicitación, el cuerpo comenzó a manifestar su propia necesidad de decirse, de contarse, y nos encontramos, al poco andar, con que el cuerpo contenía relatos” (Arévalo, Núñez y Lepe, 2016b, p. 188-189).

El trabajo corporal permitió no solo re-leer y re-vivir esas experiencias, sino también reflexionar sobre el lugar del cuerpo en la escuela y en la enseñanza-aprendizaje, así como mediar la construcción de un “nosotros” en el núcleo de docentes narradores; sin duda fue un catalizador importante para facilitar espacios de reflexión en las especiales condiciones de trabajo del profesorado en Chile:

La apertura a la dimensión corporal, al cuerpo como texto que debe también ser leído, articulada con la narrativa oral y escrita, nos ha permi-

tido potenciar el trabajo de la memoria del propio cuerpo docente, una memoria silenciada, que no constituye historia oficial, para sumergirnos en otros tiempos, edificar la experiencia, que esta vez constituirá conocimiento profesional. (Arévalo et al., 2016b, p. 193)

3.3 Trabajo docente en Chile como contexto del desarrollo de la metodología

Respecto al segundo elemento de lo “no visible”, las condiciones del trabajo docente, estas se encuentran determinadas por el sistema educativo construido durante la dictadura cívico-militar, afianzado y consolidado en las décadas posteriores, caracterizado por la articulación de mercado educativo y Estado hipervigilante, el que evalúa, vigila y castiga o recompensa a los diversos actores (Falabella, 2018). En este contexto, la escuela se encuentra presionada a rendir cuentas tanto al mercado (familias), como al Estado (estándares e indicadores de desempeño), bajo los principios de la “nueva gestión pública”, lo que “transforma el *ethos* de la educación, inyectando una lógica gerencial a un derecho público, que incluye ingredientes tales como el uso de metas cuantificables, incentivos competitivos y la individualización del riesgo y de la responsabilidad” (Falabella, 2018, p. 164). Estas políticas gerencialistas han impactado negativamente en el trabajo docente, introduciendo tensiones entre un discurso “oficial” que considera al profesor (individualmente) como principal articulador y responsable del éxito escolar, mientras las políticas en la práctica pauperizan sus condiciones de trabajo y estandarizan la labor pedagógica (Oyarzún, Soto y Moreno, 2019), reduciendo el rol docente a uno meramente técnico, restándole autonomía, reflexividad y, en consecuencia, profesionalidad. Por otro lado, la evaluación y vigilancia constituyen una racionalidad que tiende a reducir la realidad y la experiencia educativa a “números, categorías y rankings” (Falabella, 2018, p. 183).

En este contexto, las instancias de Documentación narrativa en que se desarrollaron los textos que abordamos en este ensayo, se vieron afectadas por los factores que condicionan el trabajo y la vida del profesorado. En cada uno de los proyectos fueron diversas las formas para llegar a las y los docentes: convocados por un grupo de profesores interesados; como parte de un proyecto universitario; desde el gremio organizado, es decir, talleres articulados desde el Colegio de Profesores; a través del equipo directivo de una comunidad educativa o mediante las direcciones de educación y corporaciones educacionales municipales.

Estos modos diferentes de acceder a un grupo de docentes para realizar los talleres, influyeron en su disposición inicial y en su desarrollo: la agenda siempre apretada de las escuelas; la falta de un espacio disponible dentro del horario de trabajo dedicado a desarrollar este tipo de experiencias; la falta de interés general por parte de las administraciones de educación y directivos, enfocados a cumplir con la rendición de cuentas, objetivos que no buscan impulsar espacios autónomos de reflexión entre pares. Debido a todo lo anterior, tanto la profundidad de los textos

como el compromiso del grupo y de cada docente varían mucho de acuerdo a estos diferentes contextos de producción.

¿Cómo impactan todas estas condiciones en la posibilidad de desarrollar instancias de reflexión, elaboración y valoración de la experiencia docente? Sin duda, constituye “una práctica de resistencia a la falta de sentidos” el narrar la experiencia en el seno de un colectivo docente (Núñez, 2015), y agregamos, a la falta de espacios y tiempos, al control del sistema hacia los docentes, a la estandarización, que restringen la posibilidad de articular una voz propia sustentada en la experiencia y saberes del profesorado.

4. La potencia de las narrativas docentes

4.1. ¿Qué muestran los textos producidos por docentes?

Las experiencias narradas en las publicaciones que analizamos, de forma tangencial o como tema central del relato, describen algo que podríamos llamar la crisis del sistema educativo, pero también de la profesión docente. Nos referimos a distintas formas de violencia, carencia, o incluso opresión que parecen configurar una realidad profesional a veces demasiado adversa y ante la cual algunos profesionales terminan por caer en un profundo estado de cuestionamiento vocacional.

En primer lugar, observamos a estudiantes y familias que padecen o viven dificultades y violencias. En “Sin título” Marcela Ratsch (Arévalo y Reyes, 2018) relata los cuestionamientos y reflexiones que le provoca la personificación que hacen sus alumnas del abuso sufrido en carne propia:

Reconocí su personificación
La personificación de este abuso hecho cuerpo
Ahora, todo lamentablemente, es realidad:
La minimización.
La brutalidad, los golpes (p. 149).

En “Permiso, profesor” Javier Álvarez (Arévalo y Reyes, 2018) cuenta su experiencia en un liceo en jornada nocturna, cuando en medio de una de sus clases dos alumnos se enfrentan, uno de ellos con un arma, para luego correr hasta perderse:

Se escucharon dos disparos, pero nadie del colegio los siguió, los guardias no hicieron nada... ellos solo corrieron.

Nadie del profesorado ni nadie del colegio volvió a saber de ellos y no se hizo un esfuerzo por ubicarlos (...)

Recuerdo que, después del episodio, ni siquiera me salía el habla, la clase finalizó y nos despacharon a todos temprano (p. 102).

En ocasiones las dificultades que enfrentan los estudiantes son menos violentas, e incluso, dan paso a una transformación positiva, reconocemos que en la mayoría de los casos relatados esto es así, pero a veces la acción pedagógica parece no surtir efecto. Alamiro Rozas (Arévalo y Reyes, 2018), quien se desempeña en un liceo público, nos cuenta:

Los alumnos, las semillas irredentas a las que ningún mensaje (pedagógico) u orden disciplinario alcanza, desbordan el puesto, cortan tu habla, calculan tu impotencia y aislamiento para dedicarse a cualquier cosa, pintarse los labios, escuchar música, golpearse y correr, salir por la ventana, pedir permiso para ir al baño esperando que le diga que no, para insistir, insistir, mientras al fondo de la sala se están matando y no sabes cómo llegar (p. 21).

Si bien es cierto que en la mayoría de los escritos la realidad adversa de los alumnos motiva una respuesta profesional que a veces contribuye a mejorar su situación, desde aquí empatizamos y entendemos que son las características de la sociedad chilena, como la desigualdad y la violencia estructural, las que se hacen presentes en el aula. Pese a ello, maestros y maestras con recursos escasos, intentan “hacer algo” en beneficio de sus estudiantes.

En “Carta abierta a una directora de escuela” (Arévalo y Reyes, 2018) José Santis reclama a su antigua directora la persecución que emprendió hacia él y sus estudiantes, por atreverse a organizarse políticamente, el maestro junto a sus colegas, y los estudiantes por medio de la formación de un centro de alumnos. En “Oscuridad” (Arévalo y Reyes, 2018), la violencia de la autoridad y del autoritarismo aparece por medio de la corrupción que ejercen los sostenedores bajo la impunidad en tiempos de dictadura, además de relatar las extorsiones de las que es víctima la maestra y que terminan por crearle importantes temores y heridas en el tiempo; pese a la crudeza del escrito, la docente autora firma sus palabras como Esperanza.

Por otro lado, el Ministerio de Educación instaló un nuevo dispositivo de evaluación y control profesional. En “La vida es eterna en 40 minutos” la profesora Josefina Sidler (Arévalo y Reyes, 2018) cuenta el estrés y preocupación que le provoca la ejecución de una parte de la Evaluación Docente donde los profesores deben ser grabados en una de sus clases y en solo 40 minutos demostrar una serie de destrezas:

Terminada la grabación, me senté en una silla junto a mis alumnos. Los hombros se me caían, los brazos y todo el cuerpo me dolían, respiré profundamente, miré a mi alrededor, me levanté de la silla y me dije “por fin salí de esto”. (p. 88)

Ante la adversidad, algunos docentes se trizan y caen. Su vocación o deseo de enseñar es reemplazado por una rutina de angustia y sinsentido. Nada parece valer la pena. En “Agobio” la profesora Erika Kindermann (Arévalo y Reyes, 2018) describe

un día cualquiera a la llegada a su escuela:

Cuando voy llegando al colegio siento angustia, percibo tensión en el cuerpo y pienso constantemente que no quiero estar allí. Miro la fachada y el establecimiento parece una cárcel [...]. Tengo la sensación de que en vez de ir a ejercer la docencia, uno va de gendarme a tratar de enseñarle algo a una *manga* de condenados. Es triste, pero es verdad. (p. 148)

En el “El peligroso camino escolar del ‘sueño’ de futuro” (Arévalo y Reyes, 2018), Manuel Oñat comparte las contradicciones y la sensación de fracaso de su tarea:

Este intercambio esporádico compensa, en alguna medida, esa carencia que cohabita con mi rol de docente y que oculto de los demás. Ahondar en este tema me duele y me deprime, porque pone en tela de juicio lo que les propongo [a los estudiantes] -acerca de los estudios, el esfuerzo constante y las oportunidades de la vida-, pues la realidad es siempre otra y sublimo la sensación de fracaso en beneficio de ellos. (p. 80)

La cultura escolar autoritaria, las condiciones de competencia y rendición de cuentas impuestas al trabajo docente, permean también las relaciones entre pares. Muchos relatos expresan desconfianza, profesores que no se sienten acogidos por sus pares, sino solos frente al imperioso cumplimiento de las exigencias del sistema y de los equipos directivos y frente a las dificultades de la relación con sus estudiantes. La profesora Jessica Sepúlveda, en el relato “Lo que cuesta vale la pena”, busca ayuda en sus pares y directivos para afrontar la sensación de abandono por parte de la escuela expresado por sus estudiantes: “Traté de acercarme a ellos buscando saber de las historias de mis alumnos para ayudarlos de mejor manera, y no recibí apoyo. Me frustraba la falta de compañerismo” (Hayden y Domínguez, 2018, p. 75). De igual forma, María Tobar en “Historia de Manuel Zapata”, relata que “La competencia y ausencia de trabajo en equipo era devastadora” (Hayden y Domínguez, 2018, p. 94).

De esta forma, ansiedad, agotamiento, desidia, sin sentido, van apareciendo en algo que podríamos llamar sintomático de un malestar profesional. Malestar que es diagnosticado en paralelo por la investigación educativa utilizando encuestas y entrevistas a gran escala (UNESCO, 2005; Cornejo, 2009), y cuyos resultados, por medio de múltiples indicadores, corroboran el desgaste profesional docente. Por medio de la indagación narrativa, los protagonistas le ponen palabras a algo que las encuestas y categorizaciones señalan, mostrándonos que detrás de las generalizaciones hay historias de vida que son irreducibles.

En los relatos, vemos a personas “reventadas”, una implosión en cámara lenta narrada por las propias víctimas. La crisis del sistema educativo, de la sociedad chilena y de la profesión docente, aparece insinuada o exhibida en toda su crudeza en los

escritos. Queremos relevar este aspecto porque consideramos que la documentación e investigación narrativa no posee solo una cualidad política al permitirle a los actores construir saber por su propia palabra, sino también ha terminado siendo un canal de visibilización de la crisis profesional en Chile, y con ello, una forma de denuncia.

5. Narrativas y saber docente

En muchos de los relatos publicados, emerge algo que no es posible encontrar en otros tipos de registros sobre la escuela. Antonio Bolívar citando a Elbaz propone:

La narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores. Esto no es sólo una pretensión acerca del lado emocional o estético de la noción de relato, según una comprensión intuitiva de la enseñanza es, por el contrario, una propuesta epistemológica, que el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y pueden ser mejor comprendido de este modo. (Bolívar, 2002)

Los/as profesores/as, al textualizar su experiencia, ordenan, comparten y reflexionan no solo sobre aquello que hacen, sino aquello que saben. Ese *saber hacer* que no aparece en los documentos normativos ministeriales -en los que prima más el deber ser-, ni en la formación docente, tantas veces distante de los contextos reales, aparece en los textos como un material rico, legible, publicable. “Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivación, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal” (Bolívar, 2002).

A pesar de lo anterior, al observar los escritos estudiados advertimos en algunos de ellos una falta de profundidad en la reflexión pedagógica. En otras palabras, creemos que no todos los relatos tienen un desarrollo suficiente que permita dar cuenta de la complejidad, las contradicciones, las características o las problemáticas en las que se construye y despliega el saber de los maestros. Antes de volver a los escritos, queremos primero explicar con mayor detalle qué entendemos por saber docente y de qué forma la narrativa o los relatos docentes se vinculan con él.

Los profesores nos desenvolvemos gracias a un saber que es el resultado de la experiencia, es decir, de acontecimientos que han dejado una huella profesional y humana en nosotros (Johnson, 1989; Clandinin y Connelly, 2000; Contreras y Pérez de Lara, 2010), además de emplear un conocimiento formal o académico sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esto explicaría cómo logramos lidiar con situaciones complejas, impartir una materia desde cierto punto de vista o vincularnos con nuestros estudiantes y sus familias. Son cuestiones que no se aprenden en libros o, de ser así, son siempre adecuadas o puestas en tensión en el ejercicio cotidiano de nuestra tarea.

No consideramos que es un saber cerrado, estático o que contiene todas las respuestas, al contrario, dada la singularidad de las experiencias, entendemos que el saber pedagógico está lleno de contradicciones y límites, donde saber y no saber caminan juntos (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Es un ejercicio de gran complejidad poner en palabras el saber docente por medio de la Documentación narrativa, requiere de la guía de mediadores, de los pares y de una búsqueda constante que posibilite la elaboración y enunciación del saber docente que le otorgará profundidad a los escritos.

Para que un texto logre ese cometido, es fundamental que, en primer lugar, dé cuenta de la experiencia pedagógica. Larrosa (2006) señala que la experiencia es “*eso que me pasa*”, es decir una exterioridad que afecta a un sujeto, por lo tanto, una experiencia es siempre subjetiva (el *me*), y a la vez contiene un afuera (circunstancias, personas, lugares, tiempos) o el *eso*. Consideramos que es relevante que un relato docente, cuente con una descripción completa de la o las experiencias que son parte de ese saber. ¿Qué significa esto? No creemos aquí en definiciones estandarizadas pero sí consideramos necesario que se describa ese adentro y afuera de la experiencia, en sus pliegues e intersticios ¿Cuáles fueron las personas involucradas? ¿Qué conoce o sabe el docente de sus recorridos vitales en relación a la experiencia que relata? ¿Cuándo o dónde ocurrió la experiencia? Por otro lado ¿Qué sintió el o la maestra en la experiencia? ¿Cuáles fueron sus emociones, pensamientos o sentimientos al enfrentar esa situación? Como todo esto puede resultar difícil de narrar, tanto la mediación de los facilitadores, la contención del grupo, como la escritura recursiva entendida como un proceso de sucesivas versiones, son cuestiones fundamentales para que el texto llegue a articular de manera clara los hechos, sujetos y percepciones personales relativas a la experiencia.

Una segunda cualidad que consideramos debe poseer un relato, es que su autor/a se pregunte por el significado que tuvo esta experiencia en su trayectoria profesional ¿Por qué marcó su camino? ¿Qué hizo de esta vivencia una experiencia significativa? ¿Qué modificó en sus ideas y prácticas? Jerome Bruner resalta el papel de la narrativa en tanto modo de pensamiento y vehículo de la elaboración de los significados: “La aptitud para construir y para comprender relatos, escribe, es esencial en la construcción de nuestra vida y de un lugar que nos sea personal en el mundo que vamos a enfrentar. El sistema educativo debe ayudar a aquellos que crecen en una cultura a encontrar en ella una identidad. Sólo por el modo narrativo es que se puede construir esa identidad y encontrar un lugar en su propia cultura” (Delory Mombberger, 2009).

Cuando los textos se interrogan por el sentido, suelen trascender a la experiencia narrada, sin por ello caer en afirmaciones generalizantes ni abstractas. Se produce un tránsito desde lo singular -la situación escrita- a lo plural, lo colectivo y lo cultural, donde su autor llega a insertar aquello que vivió y escribió dentro de un sistema mayor, que le permite observar la experiencia desde un ángulo nuevo, más complejo, que entiende y es capaz de transmitir.

Esa posibilidad de autorepresentación confiere un poder político (en cuanto a

la disputa por el poder de decir y configurar lo pedagógico), epistemológico (en tanto sitúa al profesorado como sujeto experto en su materia y productor de saber, resistiendo a agentes especializados no-docentes que lo despojan de ese lugar) y pedagógico (por las definiciones nuevas y contextualizadas de los procesos de enseñanza).

Cuando un relato de experiencia enuncia y reivindica el saber docente, proyecta su reflexión hacia grandes preguntas educativas en relación a la experiencia. En cada exterioridad que haya dejado una huella en nosotros hay una gran interrogante que nos permitirá replantearnos lo que hacemos. ¿Por qué la pedagogía? ¿Por qué la pedagogía en relación a mí y mis estudiantes? ¿Qué sentido tiene enseñar y aprender? ¿Qué sentido tiene para mí en esta experiencia?³

Por último, al interrogarse por la experiencia se abre espacio a la contradicción, a lo problemático de la experiencia, a visibilizar los aspectos sistémicos de esa vivencia, eludiendo la tendencia a simplificar, a romantizar aspectos del trabajo docente y a pensar como acciones individuales cuestiones que tienen su base en un conjunto de elementos que exceden al profesor. Cuando el texto se hace preguntas y expone las fisuras y dudas de sus autores, hace el esfuerzo por no caer en categorías que han sido funcionales a la precarización de la profesión, como el sacrificio o el heroísmo, entre otras. La postura crítica también colabora en no producir relatos “hollywoodenses” (Clandinin y Connelly, 2000) que exacerban el éxito y encubren las falencias propias y orgánicas del quehacer del profesorado.

A continuación tomaremos dos narraciones que nos ayudarán a ejemplificar este punto. En el relato “De biografía, prejuicios y el ser profesora: el impacto de la historia personal en la labor docente”, la profesora Bozolizana (Arévalo y Reyes, 2018) narra su experiencia como docente de historia en un colegio de altos recursos con estudiantes de entornos privilegiados. Una vez que ingresa a trabajar a este colegio, la brecha se hace evidente:

Los primeros meses fueron terribles. Al levantarme en la mañana me ponía mi disfraz de profesora ABC1, tacos incluidos, e iba a hacer clases. Los niños eran, en mi primera mirada, “demasiado cuicos”. Comencé internamente a burlarme de ellos, de cómo hablaban, de la “papa” en sus bocas al conversar, del “country”, del “hockey”, de cualquier palabra en inglés que utilizaran para referirse a su vida cotidiana. Veía en cada cuestionamiento a sus notas un exitismo desmedido, el sueño americano capitalista hecho carne. Me provocaba repulsión esa realidad; siendo “hija” del Estado, habiendo realizado mis prácticas en colegios municipales, levanté muy alto todas mis murallas y prejuicios. ¿Por qué ellos habían tenido sin más, sin esfuerzo ni trabajo, aquello que me había costado años construir en mi propia vida?” (p. 66)

.....
3 Una investigación llevada a cabo a partir de los lineamientos planteados en este apartado es: Bugueño, V., Fierro Becker, F., Vargas, N., & Vivanco, S. (2020). Indagación narrativa y saber docente. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(1), 49-77.

La profesora nos muestra con total honestidad la distancia, y sus razones, que mantenía con sus estudiantes. No es un relato construido desde el deber ser, sino una experiencia narrada desde su sentir, arraigado en su recorrido vital. Es la manera en que vive el *afuera* o el *eso*: su colegio y a sus estudiantes. Con uno de sus cursos, un cuarto medio, emplea estrategias como proyectos y discusiones en clase, para abordar la globalización. Lo hace con la intención de que sus alumnos construyan una crítica personal sobre la realidad, asumiendo “sus responsabilidades en la sociedad que estaban ayudando a construir” (p. 67). Sin embargo, no veía cambios en ellos:

Desde su mirada sesgada repetían como una letanía que los pobres eran pobres porque querían, que el capitalismo era un sistema económico excelente, el cual sólo generaba libertades. No sabían el nombre de los auxiliares ni porteros, menos hablar de saludarlos; se mofaban de las entrevistas que le habían hecho a sus compañeros de otros niveles, donde estos decían que tiraban basura al suelo, para que el auxiliar tuviera trabajo, etcetera, etcetera. (p. 68)

Poco a poco las discusiones se volvieron más intensas, más personales y más transparentes, tanto que se prolongan fuera de las clases. Un día decide mostrarles un documental que narraba los horrores de la guerra en el norte de Uganda, lo que provocó gran conmoción en ellos. En la discusión que sigue se evidencia un cambio en sus estudiantes:

En un momento Camilo dijo “yo no quiero ver esto”. Le pregunté porqué y señaló: “Porque no quiero saberlo, si lo sé y lo conozco tengo que hacerme responsable y no quiero hacerlo, quizás me odien por lo que digo, pero es cierto”. Le consulté al resto qué pensaba, y se quedaron en silencio, asintiendo vergonzosamente con la cabeza. Los miré, se me cayó una lágrima furtiva y sonreí. Manuel dijo que podíamos cambiar nuestro mundo, como en la película *Una cadena de favores*. Podíamos, sólo teníamos que empezar por nosotros mismos. Todos lo miraron nerviosos y ansiosos, yo les dije: “Pero ¿A qué le tienen miedo?” Se quedaron callados, sonó el timbre, nos miramos en silencio y nos retiramos. Ese día la muralla cayó hecha pedazos frente a mí. (p. 69)

Luego de este episodio su actitud cambió, se volvió más cercana con sus estudiantes y disfrutó más su trabajo. En un intercambio epistolar posterior que mantuvo con uno de sus alumnos, reafirmó el sentido de su rol en esa escuela: “*Como dicen por ahí, los grupos sociales más acomodados necesitan también educación popular, educación con conciencia social*” (p. 70)

Bozolizana transformó sus clases en una experiencia para ella y sus alumnos, porque la entrada de sus sentires, opiniones e historias de vida en las discusiones, vuelve la subjetividad el eje de la tarea educativa. ¿Para qué ser profesora? ¿Para qué

educar en esa realidad desde sí? La profesora llega a una respuesta y con ello encuentra un sentido que la sostiene y la acerca a sus alumnos.

En una forma similar, aunque diferente, Fernando Azula en “Ayer” (CP, 2016), nos propone pensar también el sentido de la tarea educativa desde la experiencia. Corre el año 1985 cuando llega a impartir clases de historia a un liceo industrial: “Me encontré con una deslumbrante paradoja, un país sin industrias, un desempleo brutal, jóvenes que trabajaban en lo que encontraban, llegaban a clase con hambre, frío y sueño, «miraban sin ver». La pregunta fue simple y básica ¿Qué hago aquí?” (p. 164). La desconexión es clara y simplemente no logra llegar a sus alumnos, en clases sus rostros “expresaban dolor, angustia, agotamiento” (p. 164).

Al día siguiente de su primer encuentro decidió visitar a sus estudiantes en el taller de mecánica, donde trabajan con herramientas y máquinas de su carrera. Después de un silencio inicial, se acercó a las máquinas para entablar una conversación con sus estudiantes. El profesor:

Preguntó por sus funciones, tipos, modelos, dónde y cuándo se utilizaban, las industrias que las empleaban, qué nivel de desgaste tenían, en fin, se abrió una conversación entre «una mecánica teórica», procedente de la física y la Revolución Industrial, y el mundo del trabajo y la técnica que allí se dibujaba, donde estaba también el curso que *ayer* había conocido. (p. 165)

La lejanía del primer encuentro da paso a un diálogo donde se abren nuevos sentidos de la enseñanza de la historia, en relación al mundo del trabajo y la producción industrial del que eran parte sus alumnos. Algo comienza a gestarse en una experiencia que pone en relación a los estudiantes, el docente y una materia. Subyace a este hallazgo la pregunta por el sentido o significado de enseñar y aprender historia, en un contexto específico, con un profesor y alumnos con vivencias singulares.

Consideramos que ambos relatos pueden servirnos para ejemplificar narraciones que dan cuenta de esa dimensión externa e interna de la experiencia pero que además, sin ser explícito en ello, plantean una reflexión ¿Por qué ser docente o para qué enseñar una disciplina... en este contexto? A esto nos referimos cuando hablamos de relatos con un suficiente desarrollo y profundidad en la reflexión pedagógica.

Por último, además de comunicar una experiencia, preguntarse por su significado y levantar interrogantes pedagógicos, hemos identificado que aquellos textos que logran integrar en su narración algunos aspectos de la biografía del autor/a, adquieren una gran profundidad en su desarrollo y en el efecto que suscita su lectura.

El relato “Travesía” (CP, 2016) del profesor Humberto González Rojas, se remonta a su propia formación escolar, trayectoria biográfica y barrio de origen. Hace alusión a hitos históricos que enlaza con su crecimiento, como por ejemplo el 11 de septiembre de 1973 y la desaparición de personas en su población. El texto reconoce la importancia de su familia en la escolarización, menciona sus primeras lecturas y cómo ellas lo transformaron en un buen lector. Cuenta que al momento de escri-

bir, es profesor en esa escuela de la comuna de Macul de la que antes fue alumno, describe los cambios en su barrio y las consecuencias de la desigualdad social que caracterizan a este territorio. Su forma de escribir llega a ser muy sensible, caracterizando la pobreza a través de sonidos que escucha a diario en su entorno de trabajo. Reflexiona sobre qué ha causado trabajar en la escuela en la que estudió sus primeros años: “Yo pude salir, hubo resiliencia en mí y ciertamente lo quiero también para mis estudiantes, quiero ser un catalizador, un puente para que crucen todos y todas y miren el horizonte que les espera” (76).

El texto del profesor González es relativamente extenso, reflexivo y encarnado en su propia vida. Resulta conmovedora la visión tan amplia que maneja al autor, la manera en que es capaz de incorporar su trayectoria familiar, la historia de Chile, su formación académica, su vida profesional, las películas que ve y que comparte en clases; todo lo articula en la persona que es hoy y en la forma que tiene de ejercer la docencia. El enfoque biográfico narrativo, a través de sus diversos dispositivos, pone énfasis en la importancia de entender la vida docente tejida con *el resto de la vida*. “Ivor Goodson destaca la importancia de estudiar las experiencias de vida y antecedentes de los docentes por su valor a la hora de entender los ‘ingredientes clave del individuo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos; el grado en el que invertimos nuestro ‘yo’ en el modo de enseñar” (Álvarez y Porta, 2012). El relato recién expuesto explora en su vida profesional a partir de las huellas que dejó el pasado, desde ahí el autor toma sentido, fuerza y compromiso para realizar su labor.

Lo que se ve y no se ve

En este trabajo hemos querido proponer una visión sobre la Documentación narrativa, desde los procesos “tras bambalinas” que la hacen posible o que la obstaculizan, hasta aquello que nos muestran los relatos y lo que nos aportan para pensar la escuela y el trabajo docente desde nuevas formas de hacer investigación educativa.

La investigación narrativa es también una epistemología que indaga en la experiencia desde la experiencia (Clandinin y Connelly, 2000; Contreras y Pérez de Lara, 2010). El adentro y afuera de ella, la reflexión sobre esas grandes cuestiones de lo educativo o elementos biográficos, son pertinentes no solo para los docentes que escriben en un taller sino también para aquellos que median o guían este proceso. Esto puede ser una forma de visibilizar las reflexiones, las dificultades y descubrimientos que se viven en estos espacios y con ello, una posibilidad de mejorar y ampliar su alcance en colectivos de docentes, escuelas, jornadas de reflexión y formación, entre muchas otras instancias. Además, si se les pide a los profesores que indaguen en su experiencia ¿Por qué los facilitadores o coordinadores no debemos hacer lo mismo? Esforzarnos por pensar y registrar narrativamente los aprendizajes, dudas y formulaciones que estos procesos suscitan, nos ubica en un lugar semejante al de los docentes que llevan a cabo sus textos. No nos separamos como lo hace el investigador clásico, distanciado de su “objeto de estudio”, sino co-investigamos el taller y las experiencias que en él se despliegan, somos parte de él, nos dejamos afectar y

le hacemos un lugar a esa afectación en la creación de conocimiento. Con esto avanzamos, aunque sea un poco, a desarmar las posiciones clásicas y con pretensión de objetividad de las ciencias sociales y habilitamos modos otros de ser y saber.

La cultural escolar, sus jerarquías, violencias, redes de contención, vínculos afectivos, estrategias didácticas, modos de evaluación, arquitectura, reglamentaciones, opresiones de género, rasgos coloniales, en fin, todo el mundo que nosotros sabemos diverso, humano, repleto de subjetividades que es la escuela, puede ser narrado por sus sujetos. Podemos además, expandir los instrumentos metodológicos para ello, correr las fronteras teóricas habitualmente utilizadas, traer recursos de otros campos (el arte, la literatura), imaginar propuestas en que estas investigaciones adquieran nuevos modos estéticos que permitan ser presentadas en espacios cada vez más plurales. El enfoque biográfico narrativo nos invita a ampliar nuestras herramientas para disputar la ontología instalada por voces que se dicen expertas, objetivas y que acallan la memoria pedagógica, el saber y el poder docente.

Bibliografía

- Álvarez, Z., Porta, L. (2012) Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: Aproximación biográfico narrativa en educación superior. *Revista de educación*, 3(4), 75-88.
- Arévalo, A., Fernández, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M. y Reyes, L. (2016a). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios pedagógicos*, 42(4). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500013>
- Arévalo, A., Núñez, M. y Lepe, Y. (2016b). De la vivencia a la experiencia: los relatos docentes y los saberes que encierran. En: CP, *Saberes de la Experiencia. Relatos pedagógicos de docentes de Chile* (183-211). Santiago: Colegio de Profesores de Chile.
- Aguirre, J., Porta, L., Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Interritorios. Revista de Educação*, 4(7), 164-183.
- Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 40-65.
- Bugueño, V., Fierro Becker, F., Vargas, N., & Vivanco, S. (2020). Indagación narrativa y saber docente. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(1), 49-77.
- Clandinin J. y Connelly M. (2000). *Narrative Inquiry Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass TM An imprint of Wiley.
- Cornejo R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc.* 30(107), 409-426.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Con-

- treras J. & Pérez N. (Comp.) *Investigar la experiencia educativa* (21-86), Madrid: Morata.
- Delory-Momberger, C. (2010). Investigación biográfica en educación: orientaciones y territorios. En: Passeggi, M. y de Souza, E. *Memoria docente, investigación y formación* (25-46). Buenos Aires: CLACSO, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Falabella, A. (2018). La seducción por la hipervigilancia: el caso de la educación escolar chilena (1973-2011). En: Carlos Ruíz, Leonora Reyes y Francisco Herrera, *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 163-187).
- Núñez, M. (2015). ¡Profesores, a escribir! Pero... ¿para qué? La escritura de relatos como un acto de resistencia a la falta de sentidos. *Docencia* 55, 62-71.
- Oyarzún, C., Soto, R, y Moreno, K. (2019). Tensiones del trabajo docente en un contexto gerencialista: una revisión de literatura sobre el caso chileno. *Educação*, 44.
- Hayden, C. y Domínguez, M. (Coord.) (2019). *Documentación narrativa e investigación docente. Experiencias y casos pedagógicos*. Santiago: ICAL.
- Hayden, C. y Domínguez, M. (Ed.) (2018). *Construyendo saberes docentes. Documentación narrativa de experiencias y casos pedagógicos*. Santiago: ICAL.
- Johnson, M. (1989). Embodied Knowledge, *Curriculum Inquiry*, 19(4), 361-377, DOI: 10.1080/03626784.1989.11075338
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia. Aloma: revista de psicología*, 19, 87-112.
- Colegio de Profesores [CP], (2016). *Saberes de la experiencia. Relatos pedagógicos de docentes de Chile*. Santiago: Autor.
- Scherping, G. (2016). Prefacio. Movimiento pedagógico: nuevas alas para volar. En: *Saberes de la experiencia. Relatos pedagógicos de docentes de Chile* (11-12). Santiago: Autor.
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación cualitativa*, 2(1), 42-54. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01034>
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

PARTE II

Organización del trabajo y sindicalismo docente

El Colegio de Profesores y la lucha por un Estatuto docente (1974-1993)

Rodrigo Reyes Aliaga

reyesaliaga@gmail.com

Centro de Investigaciones Político Social del Trabajo (CIPSTRA)

1. Introducción

Una reivindicación histórica de la docencia escolar en Chile fue tener una legislación propia que integrará tanto aspectos profesionales como también laborales. Dicho anhelo estuvo presente en diferentes organizaciones sindicales de los docentes, incluso en el momento de mayor organización, durante la Unidad Popular, no fue satisfecha. Posteriormente, durante la dictadura militar (1973-1990) a la docencia le fueron proscritas sus organizaciones y se persiguió a sus principales dirigentes, junto con imponérseles una nueva organización: El Colegio de Profesores (en adelante, CDP). Esta organización, de abierto carácter apolítica y corporativista, prometió ser una entidad que concretaría el reclamo histórico del Estatuto Docente (en adelante, ED).

Las promesas de un ED no fueron cumplidas durante el régimen militar ni cuando el CDP estuvo bajo control del oficialismo (1974-1985), ni de la oposición (1985-1990). Es recién en 1990, durante el inicio de la transición política hacia la democracia, que los gobiernos democráticos apuntaron a retomar las relaciones anteriormente rotas con los docentes a través de una reforma que le devolvería algunos derechos anteriormente arrebatados. A lo largo de 1990-1991, el Colegio de Profesores encabezará la lucha por concretar la legislación del ED, promulgados finalmente en octubre de dicho año.

El objetivo principal de este escrito es reconstruir una mirada sobre el desarrollo de las luchas por el ED que llevó a cabo el CDP entre 1974-1993, tanto en un rol de subordinación como de opositor a la dictadura militar, y también en su disposición dialogante y cooperativa con el primer gobierno democrático. La hipótesis que orienta este trabajo versa en que el ED fue utilizado tanto por el gobierno militar como por el primer gobierno de la transición como un elemento de contención de las y los docentes, mientras que para el CDP fue un elemento de articulación interna tanto en términos sociales (unidad del profesorado municipal, a costa de la exclusión de diversos sectores del magisterio organizado) como política (unidad de propósito

de los diferentes partidos en su interior), que finalmente terminó por horadar a la directiva nacional que materializó dicho anhelo. Metodológicamente se utilizaron diferentes fuentes de prensa con circulación a nivel nacional como local, junto a algunos documentos partidarios y leyes que fueron consultados para darle mayor sustancia a la contextualización.

2. Los inicios, la necesidad y la organización docente

El ED, unidad de reconocimiento profesional, social y salarial, fue una necesidad de las y los profesores escolares organizados durante gran parte del siglo XX, pero esta reivindicación fue sistemáticamente desplazada por diversas coyunturas donde las demandas inmediatas apremiaban la precaria situación del profesorado. Otro factor que atenuó esta reivindicación fue el sindicalismo docente agrupado por ámbito educativo (primario, secundario, técnico y nocturnos) que respondían a la conducción de los partidos políticos hegemónicos en el profesorado de la época como fueron el Partido Comunista (en adelante PC) y el Partido Radical (en adelante PR)¹, que si bien a partir de 1944 se reunieron bajo un techo común en la Federación de Educadores de Chile (FEDECH)², seguían trabajando de manera parcelada cada cual según su ámbito específico. La FEDECH fijó sus objetivos en reivindicaciones ligadas al salario de los profesores, aportar contenidos curriculares a reformas educacionales y la creación de un estatuto profesional como funcionarios estatales.

Entre 1944 y 1973, solo algunas organizaciones impulsaron la idea del ED como fue el caso de la Asociación Nacional de Profesores de Estado (en adelante, ANAP)³. Esta organización, que operó como una corriente de opinión al interior de la FEDECH, impulsó la idea de un ED subordinado a la creación de un colegio profesional que imprimiera un sello elitista y universitario a la docencia, alejándolo de las matrices obreristas que el sindicalismo docente y los partidos políticos hegemónicos habían impreso (Núñez, 1986, 119-120; Núñez, 1990, 231; Reyes, 2019, 37-41;

.....
1 Esto no niega la participación de otras organizaciones que lograron influencia y conducción en el magisterio como fue el Partido Socialista (en adelante, PS) y el Partido Demócrata Cristiano (en adelante, PDC).

2 La FEDECH estaba compuesta por la Unión de Profesores de Chile (UPCH) que agrupó a docentes de la educación primaria, creada en 1936; la Sociedad Nacional de Profesores (SONAP) de docentes de la enseñanza secundaria o media, creada en 1909; la Asociación de Profesores de Escuelas Técnicas Femeninas e Institutos Comerciales (ASTECHO); la Asociación Nacional de Educadores de Enseñanza Industrial, Minera y Agrícola (ASEIM); y la Sociedad de Profesores de Escuelas Normales de Chile (SENCH).

3 Organización nacida en 1955, que nace como una iniciativa de estudiantes de pedagogía graduados en universidades, y cuya experiencia militante de origen fue en la Unión de Estudiantes Católicos de Pedagogía (perteneciente al grupo de Acción Católica), y que en su grueso participaron en la falange y posteriormente engrosaron los sectores conservadores del PDC. Cabe destacar la acción de estos militantes era intensa, solo eran una expresión minoritaria al interior del PDC, debido a que el grueso de su militancia en el sindicalismo docente apostó por el proyecto de la FEDECH, participando mayoritariamente en SONAP y UPCH.

Cerda, Núñez y Silva, 1991, 55).

Para 1971, en el salto orgánico de la FEDECH al nacimiento del Sindicato Único de Educadores de la Educación (SUTE) sepultó todo proyecto de profesionalización o de estatuto impulsado la ANAP, pues se impuso un perfil de trabajador de la educación que resaltó los aspectos sindicales. Además, el SUTE construyó un vínculo más estrecho con la política, en especial con la construcción del proyecto de la Unidad Popular (Sanhueza, 2017, 38-46).

Todo desarrollo posible del sindicalismo docente chileno fue cortado de raíz con el golpe de Estado de 1973. Paradojalmente, el desplazado proyecto de la ANAP no quedó en el olvido, más bien fue retomado en 1974 en circunstancias políticas y gremiales completamente diferentes impuestas por la dictadura.

3. Un colegio profesional y un nuevo profesorado a sangre y fuego (1973-1985)

Inicialmente la dictadura emprendió un proceso de doble faz sobre la docencia organizada: depuración y refundación. Este primer momento de depuración orgánica se suspendió el descuento por planilla de sus cotizaciones, el congelamiento de sus fondos y cancelando también la personalidad jurídica del SUTE (DL 82, 1973), pero también se implementó una ofensiva represiva plasmada a través del despido, persecución o desaparición forzada de diferentes dirigentes y socios del SUTE (Ljubetic, 2003, 210; Cataldo, 2010, 31)⁴.

El proceso de refundación tuvo como diseño general crear una organización docente con infraestructura nacional de la cual todo el profesorado debiese ser parte y cuyos contenidos fueran serviles al proyecto de la dictadura. Para ello, se convocó el 6 de noviembre de 1973 a un grupo heterogéneo de docentes e intelectuales ligado a la educación y de confianza de los militares para la creación de una comisión que creara un ante proyecto de ley que diera paso a la conformación de un CDP. A dicho llamado asistieron profesores de diferentes niveles y áreas de la educación (Revista del Colegio de Profesores A. G., N° 1, 5), que entregó un barniz de representatividad.

El proyecto se materializó el 16 de octubre de 1974 a través de un decreto de ley que estableció la creación de un Colegio de Profesores (DL 678, 1974). Algunos aspectos relevantes de este cuerpo legal que se podrían destacar son que el patrimonio que se le asignó al nuevo Colegio de Profesores, que en los hechos fue el traspaso del inmobiliario perteneciente al SUTE, la implantación de una estructura nacional

.....
4 Entre los muchos y muchas docentes muertos o forzosamente desaparecidos por la dictadura se encuentran: Alejandro Avalos, profesor universitario e investigador PIIIE detenido desaparecido; Leonello Vincenti, profesor de Copiapó fusilado; Jorge Peña, profesor de La Serena fusilado; Juan Gianelli, dirigente del SUTE detenido desaparecido, Carlos Ibarra, dirigente normalista muerto bajo torturas. A esta incompleta lista, se deben agregar también el profesorado que fue detenido y encarcelado en diferentes centros de reclusión y campos de concentración y quienes fueron expulsados del país.

con representación regional, la obligatoriedad de afiliación. Junto a esto planteó objetivos, y/o pretensiones, como restablecer la dignidad y las peticiones históricas de los profesores, tales como mejores salariales y la creación de un ED (Ljubetic, 2003, 210; Zubicueta, 2012, 6-23; Cofré, 1998, 84-121).

Simultáneamente con este proceso de depuración y refundación, la dictadura también impuso un nuevo marco para la formación de las y los nuevos docentes, suprimiendo toda potestad a los colegios normales e institutos y delegándole toda capacidad de formación a las universidades. De esta forma, la docencia fue reorganizada forzosamente bajo nuevos principios, trastocando su identidad al unificar su formación en las universidades, apuntando forzosamente hacia un perfil profesional de la docencia (DL N° 3.063, art. 38 de 1979).

A fines de 1974 el CDP se encontraba estructurado, en funcionamiento y con sus autoridades designadas por la dictadura. Como organización había resuelto la realización de su primer congreso donde se ratificaron sus estatutos, y su tarea de hacer de esta nueva organización de profesores una organización ejemplar. Lo mismo fue ratificado y acicateado en los congresos de 1975 y 1976 donde reafirmó su compromiso y colaboración con la dictadura y sus autoridades.

La pretensión de un ED fue reemplazada por políticas parceladas focalizada en cuanto al ámbito de salarios, como fue el caso de la Escala Única de Remuneraciones en 1974 (DL N° 272 de 1974), pero que finalmente la inflación de aquel año carcomió degradando los salarios reales del magisterio.

Ante esto el CDP no hizo sentir ninguna molestia y adoptó un silencio cómplice. Dicho silencio omitió una serie de condiciones precarias tales como la inestabilidad laboral, la arbitrariedad, la censura y el miedo a expresar sus opiniones, así como también la permanencia de los bajos salarios, la relegación de docentes considerados “peligrosos” o “dañosos”, o incluso cuando en 1977 rebajaron la extensión del pago de remuneraciones de las y los docentes, que un comienzo era de 44 semanas las redujo a 30 semanas. De esta forma, la dictadura fue configurando una imagen de un profesional frustrado (Solidaridad N° 106 de diciembre de 1980, 19; Análisis N°12, abril de 1979, 30-31; agosto-septiembre de 1979, 38-40; Cariqueo, 2013, 44-46; Candina, 2014, 198-204; Cofré, 1998, 106-122; Zurita, 2017, 290-297; 2020, 18-22).

Lo más cercano a la creación de un ED por parte de la dictadura, fue la apuesta por una Carrera Docente en 1978 (El Mercurio, 26 de Marzo de 1978), que tenía tres objetivos: a) una nueva estructura salarial, a partir de un nuevo escalafón funcionario y un Escala Única de Remuneraciones; b) el reconocimiento de las y los docentes como funcionarios públicos o estatales; y c) la necesidad del perfeccionamiento para la práctica pedagógica de la docencia.

Esta iniciativa finalmente no llegó a puerto, perdiéndose en medio del auge de las tendencias neoliberales en desmedro de las corporativistas al interior de la junta militar.

Esta frustrada “Carrera Docente” (Solidaridad N°109, febrero de 1981, pág. 15-17) no se debió a una ofensiva específica contra la docencia, sino más bien fue consecuencia de dos reformas estructurales: el plan laboral en 1979 y el proceso de

municipalización iniciado en 1980. Ambas transformaciones despojaron definitivamente de su antigua identidad a los profesores (como trabajadores ligados al Estado) y también los dejó en la misma situación de inestabilidad y precariedad laboral, esfumando cualquier intención o proyecto de un ED, e incluso de cualquier mejora de las condiciones laborales de la docencia (Análisis N° 50, octubre de 1982, 52).

El proceso de municipalización (DFL N°1-3063 de 1980, DL N°3474 de 1980 y DL N°3477 de 1980) estableció el traspaso de las escuelas fiscales a los municipios. Esto también fomentó la emergencia de una figura híbrida emérita del naciente neoliberalismo, que mezclaba financiamiento estatal con administración privada: establecimientos particulares subvencionados. Durante toda la década de los ochenta esta administración híbrida se expandió agresivamente, y absorbió un creciente número de matriculados, que sumado al financiamiento (mediante *vouchers*, que tomó el nombre de Unidad de Subvención Escolar o USE) perfiló esta forma de administración como un gran negociado. Este marco general fue caldo de cultivo para el autoritarismo de los administradores, la vulneración de derechos y diversos conflictos laborales.

En general, este proceso trajo consigo la liberalización de la educación para la aventura de privados y la consolidación del copago tanto para todos los establecimientos, sean privados, municipales o esta nueva modalidad híbrida (Solidaridad N°17, agosto de 1977, 20-21; PIIE, 1984, 156-158), que fue pensado como una forma de auto financiamiento para que las escuelas tuvieran más recursos.

Este cuadro alimentó dos estrategias organizativas de la docencia opositora a la dictadura, que se encontraba conformada por partidos pertenecientes a un amplio espectro que se movía desde el PDC hasta el PC. Una estrategia “por fuera del CDP”, que encarnó la Asociación Gremial de Educadores de Chile (en adelante, AGECH) nacida en 1982, que estaba hegemonizada por el PC y ciertos sectores del PS, la cual apostó a construir un proyecto paralelo y autónomo del CDP. Junto a esta también existió una estrategia “por dentro del CDP” que buscó recuperar dicha organización para la docencia, la cual estuvo encabezada por partidos como el PR, ciertos grupos del PS y el PDC. Esta estrategia cumple su objetivo finalmente en 1985⁵.

Esta dualidad de estrategias de la docencia permaneció hasta 1987, donde finalmente la AGECH se disuelve para incorporarse en el CDP. Esto les permitió enfrentar unidos políticamente diversas coyunturas como la segunda ola de la municipalización, los cíclicos despidos masivos de verano y la exoneración de profesores, sin mayor éxito en evitar los despidos o en frenar o retroceder el proceso de municipalización.

Las conducciones políticas de los profesores organizados se jugaron por una tesis para el último lustro de la dictadura: ante la inflexibilidad del régimen, era mejor

.....

5 Cabe destacar que el grueso de los partidos mencionados (PR, PS, PC y PDC) tuvieron participación de manera paralela tanto en la AGECH como en el CDP. Las jornadas de protesta nacional, la municipalización y la perspectiva de conformar una Central de trabajadores forzaron a que los partidos políticos tomaran una decisión para una estrategia sobre la docencia organizada, que ha significado durante el siglo XX un gran respaldo de votos útiles para diversas instancias políticas y sociales.

subordinar todas las reivindicaciones del magisterio a la salida política de la dictadura.

Esta subordinación que se ensayó en la Asamblea de la Civilidad en 1986, donde las diferentes organizaciones que la componían plantearon darle fin a la dictadura como una salida a sus diferentes problemas sociales (Manzano, 2014, 86-104; Análisis N°140, 29 de abril al 5 de mayo de 1986, 10; Cauce N° 72, 28 de abril y 4 de mayo de 1986, 6-7). Luego del fracaso de la Asamblea de la Civilidad, el magisterio optó por una salida institucional a la dictadura (es decir al bloque PS, PR y PDC), que se reflejó en los diferentes y amplios triunfos electorales (1987, 1989 y 1992). También en el respaldo social y político hacia actividades como las escuelas de verano donde se invitaban a diferentes intelectuales y dirigentes de oposición (La Época, 9 de septiembre de 1989, 16)⁶, a fin de darle mayor densidad y difusión a la tesis de la salida institucional de la dictadura y preparar los cimientos de una nueva gobernabilidad.

La adhesión y compromiso se profundizan hacia 1988 cuando un grupo importante del CDP decide integrarse a la campaña opositora del plebiscito, bautizado como “agrupación de profesores por el NO”, y se consolidó en 1989 cuando el grueso del CDP se integra al comando presidencial de Patricio Aylwin⁷ (Fortín Mapocho, 2 de septiembre de 1989, 8,9; 25 de octubre de 1989, 5; La Época, 10 de octubre de 1989, 12; 21 de octubre de 1989, 12; 25 de octubre de 1989, 15; Boletín N°54, 1989; Boletín N°64, 1989).

Para lograr sus objetivos en el nuevo gobierno, el CDP no solo necesitó comprometerse políticamente con la nueva coalición, sino también construir un acuerdo común con otros actores sociales para que sus más sentidas reivindicaciones se convirtieran en hechos políticos reales y no meros anhelos. De esa forma un sector importante de la conducción del CDP construyó un compromiso político hipotecando su apoyo con la esperanza de concretar su anhelada demanda.

***4. “Los años 90 deben ser años mejores para los profesores”:* hacia el Estatuto Docente (1990-1991)**

Una sorpresa no tan inesperada ocurrió a principios de marzo de 1990, cuando la dictadura, en sus últimos estertores formales, aprobó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (en adelante LOCE). Esta Ley consagró algunos de sus enclaves autoritarios: el rol subsidiario del Estado, el copago, normativa hacia los diferentes sistemas de administración (municipal, delegado y particular subvencionado), etc. Un

.....
6 Dentro de los expositores centrales a Edgardo Riveros (vicepresidente del PDC), José Pablo Arellano (miembro del PDC, miembro de CIEPLAN), Raúl Allard (coordinador de la Comisión de Educación de la Concertación Democrática), Jorge Berazaluce (dirigente del PDC) Julio Valladares (miembro del PDC y vicepresidente del CDP).

7 Dirigente histórico del PDC, fue uno de los más importantes articuladores políticos de la tesis de la salida institucional de la dictadura, que luego se cristalizaría en el proyecto de la Concertación de Partidos por la Democracia que gobernaría Chile por más de veinte años (1990-2010). Aylwin se transformaría en el primer presidente de Chile luego de la dictadura (1990-1994).

día después Patricio Aylwin recibía de manos de Augusto Pinochet la banda presidencial, inaugurándose la transición política hacia la democracia.

La promulgación de esta ley, entendida como un último anclaje autoritario de la dictadura y su intervención en el ámbito educativo generó una serie de dudas entre todos los sectores del profesorado. El magisterio de los establecimientos particulares subvencionados veía en esta legislación una consolidación tanto de la precarización laboral, y los sectores municipales (hegemónicos dentro del CDP) como el punto de no retorno a una educación fiscal. En ambos primó la necesidad de promulgar lo antes posible el ED.

Los ánimos del magisterio organizado se crisparon cuando avanzado el año 1990, no había anuncios claros sobre fechas para su promulgación (Fortín Mapocho, 30 de junio de 1990, 7). E incluso ante la interpelación de las bases y de la oposición interna (liderada por Jorge Pávez, militante del PC) hacia la directiva nacional (encabezada por Osvaldo Verdugo, militante del PDC), intentaba aplacar la crispación declarándose confiada con el compromiso adoptado por el gobierno hacia los docentes (La Época, 24 de julio de 1990, 23; Fortín Mapocho, 24 de julio de 1990, 6).

A fines de Julio de 1990 se presentó el anteproyecto del gobierno sobre un ED. Esto disparó las alarmas del magisterio tanto por la ausencia de consulta tanto al CDP como a la comisión de trabajo. En este anteproyecto el énfasis estaba puesto en reconocer el carácter universitario profesional de las pedagogías, en normar la jornada laboral, y en establecer remuneraciones mínimas y estímulos para el perfeccionamiento. A su vez, en este anteproyecto se avizoraba un conflicto pues este diferenciaba en beneficios tanto para el sector municipal como particular (pagado y subvencionado), dándole mayores beneficios a los establecimientos administrados por los municipios al garantizarles de manera exclusiva un pago por antigüedad, por zonas, etc. En cuanto al sector privado, solo otorgaba reglas de contratación, despido y límites para la jornada laboral (La Época, 27 de julio de 1990, 30-31).

Esto fue recibido como un balde de agua fría por el magisterio, quienes expresaron su disgusto por la marginación de diferentes problemáticas como: los docentes exonerados, docentes jubilados, docentes de educación diferencial y la ausencia de normativas de mecanismos de negociación para los docentes del sector municipal, quienes no tienen esa potestad de manera legal, aunque sí fáctica (Fortín Mapocho, 27 de julio de 1990, 6; 30 de julio de 1990, 6).

El 15 de octubre de 1990, un día antes del día del profesor impuesto por la dictadura⁸, el presidente Aylwin firmó el proyecto de ED (La Época, 16 de octubre de 1990, 13). Con esta firma culminó un proceso de declaración de buenas intenciones por parte del nuevo gobierno, para abrirse camino un proceso de tensiones tanto entre el CDP con el gobierno y diferentes actores educativos como también

.....
8 Cabe destacar que el 16 de octubre como día del profesor fue una fecha impuesta por la dictadura a través del decreto que funda el CDP (DL 678, 1974), reivindicando en esta fecha al natalicio de la poetisa, pedagoga rural y ganadora del nobel de literatura Lucila Godoy Alcayaga, conocida como Gabriela Mistral. Antes de la dictadura el día del profesor estaba fijado el 11 de septiembre, fecha que aun se celebra en países como Argentina.

al interior de la organización gremial. Una de las primeras voces críticas fueron los administradores privados de colegio particulares subvencionados en sus diferentes organizaciones⁹, quienes estaban padeciendo un proceso general de quiebras de diferentes establecimientos ante lo cual proponían un alza en el valor de las USE, y se opusieron al ED toda vez que entregó garantías a los trabajadores de su sector y regulaciones al uso del dinero de las subvenciones entregadas por el Estado.

Finalizando el año, la directiva nacional del CDP realizó indicaciones a través de parlamentarios de las bancadas PS y PDC¹⁰, las cuales fueron el reajuste (superior al 20%), plazos de entrega para las asignaciones de antigüedad, perfeccionamiento y desempeño difícil y cargos directivos (La Época, 28 de noviembre de 1990, 19). Para darle respaldo y en un acto de demostración de fuerzas el CDP realizó una gran marcha al Congreso ubicado en Valparaíso, logrando convocar a más de 1500 profesores para dar su respaldo al ED. Por otra parte, dirigentes de los diferentes sindicatos y federaciones de sindicatos particulares subvencionados exigieron un reajuste inmediato al reajustarse la USE, pero también que los beneficios del ED fueran extensivos para todos los trabajadores de la educación, no solo los docentes (La Época, 9 de diciembre de 1990, 23).

El año 1991 se abrió de dulce y agraz, pues mientras la cámara de diputados aprobó la ley que creó el ED (La Época, 4 de enero de 1991, 15.), en paralelo se reinició un ciclo de despidos en su gran mayoría de colegios particulares subvencionados, que la directiva del CDP solo estimó que esto se solucionará cuando entre en vigencia el ED (Fortín Mapocho, 28 de febrero de 1991, 9; La Época, 12 de enero de 1991, 14; 13 de enero de 1991, 7; 25 de enero de 1991, 8), restándole importancia a crear una política desde el CDP hacia el sector particular subvencionado, que sí fue desarrollado por el magisterio comunista¹¹.

El 28 de junio de 1991 el presidente Aylwin promulgó el ED; a pesar de este triunfo parcial, diversos dirigentes acusaron de insuficiente el Estatuto. El magisterio comunista dentro del CDP criticó que el ED desproteja a los docentes del sector subvencionado (La Época, 5 de agosto de 1991, 15; El Sur, 23 de mayo de 1991, 4). En la misma línea crítica, a comienzos de septiembre, docentes de la región del Biobío crearon una moción como regional, para ser presentada en una Asamblea Extraordinaria, cuyos contenidos eran: impulsar una paralización docente de 48 ho-

9 La Federación de Instituciones de Enseñanza Privada Secundaria (FIDE) es una agrupación de directores y sostenedores de establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados cuyo nacimiento de 1948 estuvo estrechamente ligado a la Iglesia Católica y su idea de libertad de enseñanza. Durante la década de los ochentas y noventas asumieron una posición reactiva a cualquier legislación que introdujera regulación a su sector. Al igual que la FIDE, La Corporación Nacional de Colegios Particulares (CONACEP) agrupa a sostenedores tanto particulares pagados y particulares subvencionados y que no tuvo como la FIDE un origen religioso y político.

10 Ellos fueron Felipe Valenzuela Herrera, del PS, y Humberto Palza, senador PDC.

11 El magisterio comunista, desde el consejo metropolitano, impulsó la iniciativa de la Federación Sindical de Colegios Particulares Subvencionados, de la mano de dirigentes como Nadia Avalos y Jaime Gajardo, este último fue presidente del CDP en el periodo 2007-2017.

ras para lograr mejoras al ED, y un voto de censura al directorio nacional por su incapacidad de escuchar a las bases del magisterio (El Sur, 1 de septiembre de 1991, 14; 2 de septiembre de 1991, 15.).

Dirigentes sindicales de los colegios particulares subvencionados y del comunal de La Florida, manifestaron su molestia e inconformidad con el monto de la remuneración mínima establecida por el ED (La Época, 30 de agosto de 1991, 25). Esta energía del descontento se canalizó en un disperso llamado a paro convocado por algunos regionales del CDP, cuya iniciativa era impulsada desde el Biobío y Valparaíso, y también tuvo pliegue en la región metropolitana (El Mercurio de Valparaíso, 5 de septiembre de 1991, 5; 1 de septiembre de 1991, 5; La Época, 6 de septiembre de 1991, 25).

El gobierno, a través del Ministro de Educación Ricardo Lagos, descontó del salario los días de movilización como forma de amedrentar futuras movilizaciones, y también criticó las movilizaciones arguyendo carencia de fundamentos ante el nuevo gobierno democrático que entrega todas las garantías para ello (La Época, 7 de septiembre de 1991, 20; El Sur, 7 de septiembre de 1991, 4; 7 de septiembre de 1991, 11).

Las decisiones tomadas por el gobierno y el ministro, lejos de aplacar los cierres del descontento, lograron propagarlos aún más. Esto se materializó en una movilización impulsada por diversos regionales y comunales del CDP para el 27 de septiembre exigiendo mejoras al ED (La Estrella del Norte, 10 de septiembre de 1991, 3; 14 de septiembre de 1991, 6). Este clima de descontento forzó a la directiva nacional a plegarse a la convocatoria (La Época, 17 de septiembre de 1991, 15; 18 de septiembre de 1991, 15; El Sur, 17 de septiembre de 1991, 8). Para dicha jornada el clima se vio agravado, también, porque muchos sostenedores negaron la existencia de un reajuste, y la nula iniciativa del MINEDUC tanto por el reajuste como por las indicaciones del CDP para el ED, esto facilitó que se terminaran por plegar los sindicatos del sector subvencionados a la movilización de fines de septiembre (La Época, 22 de septiembre de 1991, 15; El Sur, 22 de septiembre de 1991, 5).

Como colofón de estas amenazas en clave de disuasión, el presidente Aylwin en cadena nacional instó al CDP a deponer sus movilizaciones, pues estas solo eran una última opción ante la falta de soluciones racionales, y según el presidente existían variadas opciones racionales sobre la mesa (La Época, 25 de septiembre de 1991, 18; El Sur, 26 de septiembre de 1991, 3). Las amenazas no tuvieron el efecto deseado, pues hubo un pliegue casi total del magisterio organizado en ciudades como Iquique, Tocopilla, Valparaíso, La Serena, Coquimbo, Valdivia, Temuco y Concepción coparon las calles y plazas principales manifestando la insuficiencia del ED con respecto a sus expectativas (La Estrella de Iquique, 28 de septiembre de 1991, 5; La Estrella del Norte, 27 de septiembre de 1991, 2; El Mercurio de Valparaíso, 28 de septiembre de 1991, 1, 8; La Época, 28 de septiembre de 1991, 16).

Al finalizar la jornada de movilización el Ministerio del Interior, encabezado a Enrique Krauss, emitió un requerimiento por infringir a la Ley de Seguridad Interior del Estado contra toda la directiva nacional del CDP por la paralización. La argumentación de Krauss era que el gobierno había agotado todos los medios para

impedir una resolución violenta como un paro de esta magnitud, que fue calificado por el Krauss como “un error político y un error desde el punto de vista de lo que significa el magisterio nacional en función de la consolidación de la democracia” (El Sur, 28 de septiembre de 1991, 1, 3). Esto fue respaldado por Lagos, quien sostuvo que el requerimiento era necesario y justo, debido a las características circunstancias de negociación que tuvieron entre el Presidente y el CDP (La Época, 1 de octubre de 1991, 20).

Luego de dos tensos días, el gobierno pausó las medidas y liberó a los dirigentes del CDP bajo fianza. se retomó las mesas de trabajo con el MINEDUC, para negociar la entrega de asignaciones como zona y desempeño difícil, así también nuevos fondos para la mejora salarial de los profesores (La Época, 3 de octubre de 1991, 10, 18).

En términos temporales, este ciclo de conflictividad, consensos y divergencias se cerró con un sabor dulce y agraz al interior del magisterio. Dulce por la aprobación de un ED y el aseguramiento de condiciones mínimas, pero agraz porque la mayoría del profesorado organizado lo consideraba un avance insatisfactorio, a la vez que sus beneficios se diferenciaban por tipo de administración (Matamoros, 2019, 391-392). La directiva nacional había logrado contener a sus bases, pero con más de algún rebalse y fugas.

5. 1992-1993: la insatisfacción, la rebelión de las bases y la consolidación del Estatuto Docente

Entre los años 1992 y 1993 hubo bastantes cambios internos en la directiva del CDP. En 1992 se realizó la última escuela de verano con relativo éxito con ausencia de las figuras gubernamentales que antes acudían a presentar su apoyo y respeto al magisterio. En agosto de 1992, el ministro Lagos era reemplazado por el socialista Jorge Arrate, quien estuvo vinculado estrechamente al gobierno de la UP, y asumía el desafío de un Ministerio conflictivo en plena transición.

En octubre de 1992 se celebraron las cuartas elecciones del CDP, y aunque la conducción PDC, PR y PS conquistó los principales puestos en la directiva nacional, vio mermada de manera considerable su cantidad de votos total. Este retroceso se debió al avance del magisterio comunista que adoptó un rol de capitalizador y catalizador del descontento interno y la insatisfacción de las bases del CDP y del sindicalismo particular subvencionado ante el ED.

El año 1992 se cierra con la negociación del reajuste salarial y diferentes asignaciones prometidas pero incumplidas en el ED que el ministro subordinó al crecimiento del Producto Geográfico Bruto del país (La Época, 4 de mayo de 1993, 19). Llegado 1993, el MINEDUC impuso una agenda de modernización de la educación, que fue compartida por militantes del PDC que estaban en la directiva nacional del CDP, condicionando al mejoramiento de la situación del magisterio mediante un compromiso con dicha modernización, que generó descontento y tensiones en el

magisterio (La Época, 21 de abril de 1993, 8).

Junto a esto, otros factores que ahondaron el descontento del magisterio organizado fueron las deudas impagas, bonificaciones por experiencia y desempeño difícil, y la incapacidad del gobierno de satisfacer las demandas de los docentes jubilados y exonerados (La Época, 22 de mayo de 1993, 19; La Estrella de Iquique, 21 de mayo de 1993, 11; 22 de mayo de 1993, 25).

Otro factor importante fue la cooptación por parte de la institucionalidad de diversos dirigentes del magisterio, siendo el ejemplo más vivido la integración de Julio Valladares Muñoz, militante del PDC, quien renunció a su cargo de Vicepresidente del CDP para asumir como nuevo Subsecretario del MINEDUC (La Época, 26 de mayo de 1993, 16). Valladares adoptó un rol de defensa del MINEDUC incluso ante el atraso del pago de asignaciones o despreciando eventuales movilizaciones del magisterio, calificándolas como inconducentes pues el magisterio debía presentar sus reclamos dentro del Estado de derecho y atenerse a los trámites reglamentarios (La Época, 22 de junio de 1993, 17).

La postura adoptada por el otrora vicepresidente del CDP provocó un mayor malestar al ya instalado clima de desconfianza existente en las relaciones entre el MINEDUC y el CDP. Esta fue la tónica que marcó una serie de asambleas nacionales entre agosto y septiembre de 1993, cuyo contenido estuvo determinado por la tensión entre gran parte Directiva del CDP, que estaba por un acuerdo con el gobierno, la gran mayoría de los delegados regionales estaban por las movilizaciones como forma de alcanzar un mejor acuerdo, que generó un cuadro de inestabilidad al interior del magisterio organizado.

La posición de los regionales se impuso, y el llamado a movilizarse fue acogido por la Federación de Sindicatos de Colegios Particulares Subvencionados, debido a que no veían mayores avances más que una cierta estabilidad laboral por parte del ED, pero no así con en el mejoramiento de salarios o la posibilidad del perfeccionamiento pedagógico (La Época, 16 de agosto de 1993, 17; 30 de agosto 1993, 18).

Ante esto el MINEDUC a través de las mesas de trabajo intentó lograr avanzar, sin aumentar su oferta, en aspectos incompletos del ED que con el tiempo se transformaron en puntos críticos pendientes, como el salario mínimo docente, aspectos incompletos del ED, como el perfeccionamiento, para asignaciones y bonificaciones.

Por otra parte, el MINEDUC nuevamente amenazó con no pagar los salarios ni las subvenciones los días que los docentes adhirieran al paro. Secundando esta faceta de disuasión del MINEDUC, el presidente Aylwin realizó un llamado al magisterio, profundamente, plagado de advertencias junto a un llamado de atención a la directiva nacional para que ejerciera un control más firme hacia sus bases (La Época, 28 de agosto de 1993, 19).

A pesar de haber concluido el trabajo en comisiones y sin anunciar propuestas, el Ministro Arrate anunció insistentemente en que el magisterio debía no realizar su anunciada paralización, pues solo entorpecía el clima de negociación. Arrate también recordó las eventuales consecuencias ante una paralización del sector municipal, que implicaba no solo el descuento salarial del día, sino también de la subvención del

establecimiento (La Época, 31 de agosto de 1993, 19).

Esta doble faz de las negociaciones, con acento en las amenazas, concitó a una asamblea extraordinaria del CDP a comienzos de septiembre, que ratificó la movilización nacional con una mayoría amplia, debido principalmente a los votos de regionales como Valparaíso y Biobío quienes fueron capaces de arrastrar a otros regionales como Los Lagos e Iquique. Esta resolución por la movilización nacional también incluía mantener las negociaciones con el gobierno (La Época, 2 de septiembre de 1993, 17; El Sur, 4 de septiembre de 1993, 3; 5 de septiembre de 1993, 1; La Estrella de Iquique, 3 de septiembre de 1993, 5; La Estrella del Norte, 2 de septiembre de 1993, 3; La Estrella del Norte, 3 de septiembre de 1993, 11).

Ante esto el Ministro Arrate repitió el repertorio de amenazas arguyendo que la movilización constituía un fracaso para el magisterio ya que la negociación volvía a fojas cero, y que fondos destinados a mejoramiento docente podrían ser destinados a la educación preescolar y básica (La Época, 3 de septiembre de 1993, p. 16; 4 de septiembre de 1993, 19). Esta posición provocó que otras regiones y comunales se sumaran a una paralización indefinida que se prolongó bajo evaluaciones esporádicas durante septiembre, concitando el apoyo de algunos regionales de la CUT y algunas federaciones de estudiantes universitarios y organizaciones de apoderados (El Mercurio de Valparaíso, 4 de septiembre de 1993, B2; 1 de septiembre de 1993, A4; 2 de septiembre de 1993, A4; La Estrella de Iquique, 3 de septiembre de 1993, 5; 4 de septiembre de 1993, 5; La Estrella del Norte, 4 de septiembre de 1993, 3; La Época, 9 de septiembre de 1993, 16).

A nivel interno, reinaba este cuadro de inestabilidad que fue la oportunidad del magisterio comunista de capitalizar el descontento a nivel nacional, dando el salto para conformar una disidencia interna (La Época, 7 de septiembre de 1993, p. 18; La Estrella del Norte, 6 de septiembre de 1993, p. 28; El Mercurio de Valparaíso, 8 de septiembre de 1991, p. B3). Esto le permitió emitir un voto de censura contra el directorio nacional, manifestando que dirigentes como Verdugo era un instrumento de los partidos de gobierno (La Época, 7 de septiembre de 1993, p. 18. El Sur, 7 de septiembre, p. 2; 7 de octubre de 1993, p. 11; 9 de septiembre de 1993, p. 26; La Estrella del Norte, 7 de septiembre de 1993, p. 26.). Como muestra de la incontenible avalancha del descontento, se concretó en la reunión de las regiones disidentes en Concepción, para ratificar el paro en cinco regiones: Antofagasta, Calama, Concepción, Araucanía, Valdivia y Punta Arenas (El Sur, 9 de septiembre de 1993, 1; 10 de septiembre de 1993, 1; La Estrella del Norte, 9 de septiembre de 1993, 3; La Época, 10 de septiembre de 1993, 18; El Mercurio de Valparaíso, 9 de septiembre de 1991, B3).

Este fue el panorama cuando se retomaron las negociaciones, cuya novedad principal fue la integración de dirigentes regionales junto a los nacionales, pero el magisterio no cedió las movilizaciones (El Mercurio de Valparaíso, 13 de septiembre de 1993, B2; La Estrella de Iquique, 13 de septiembre de 1993, 31; La Estrella del Norte, 14 de septiembre de 1993, 24). En paralelo, la Contraloría General de la República a través de un dictamen comunicó que los salarios de los profesores de Calama, Antofagasta, Concepción y Punta Arenas no serán pagados debido a la huelga que han declarado ilegalmente el magisterio de dichas regiones (La Época,

15 de septiembre de 1993, 17; La Estrella del Norte, 17 de septiembre de 1993, 5).

Como llamado de atención, el Ministro Arrate sostuvo que había sido hecha la última oferta del gobierno: “Ya está bueno ya, está bueno que se termine el carrusel de paros. La educación chilena no necesita un carrusel de paros y el gobierno no admite ni necesita plazos” (La Estrella del Norte, 25 de septiembre de 1993, 24). Esto fue secundado por el presidente Aylwin quien llamó de “irracional” el paro docente y acusando al PC de politizarlo, llevando la negociación al límite, y remató: “El gobierno no cederá ni un peso más...” (La Época, 28 de septiembre de 1993, 22; La Estrella del Norte, 28 de septiembre de 1993, 24; La Estrella de Iquique, 28 de septiembre de 1994, 28)¹².

En el ocaso de septiembre de 1993, comenzó el fin del paro docente, que no fue súbito, sino paulatino, aunque los bastiones de Antofagasta y Biobío lo continuaron, sectores como Calama y la gran mayoría comunas de Santiago comenzaron a bajarse de la movilización una a una (La Época, 28 de septiembre de 1993, 23; La Estrella del Norte, 30 de septiembre de 1993, 3; 1 de octubre de 1993, 3). Paralelamente, la negociación entre el magisterio y el MINEDUC, donde se mantuvo la representación regional, a través del Biobío de forma más permanente (La Época, 29 de septiembre de 1993, 21; El Mercurio de Valparaíso, 30 de septiembre de 1993, B3). En estas conversaciones se esbozó un cronograma de retorno a clases y también un alza de un 1,4% en el reajuste, bonificación compensatoria para los docentes con salarios más bajos, aumentos en las asignaciones por experiencia y zona, entre las más destacadas (La Época, 1 de octubre de 1993, 19).

El acuerdo no tuvo mayor contrapeso en cuanto a su aceptación, terminando el ciclo de movilizaciones (1991-1993) con un mal sabor tanto por los resultados insuficientes de la negociación dejando tras de sí una estela de insatisfacción, aunque el reconocimiento prometido estaba planteado, había una base, un piso, pero sin ánimos ni voluntades para desarrollarlo. Como si el anhelo hubiese quedado atascado entre las necesidades políticas de la naciente democracia, triturando todas las expectativas del magisterio.

12 Se debe señalar que estos llamados de atención también se hacía en un contexto de alta convulsión sindical en Chile. Pues junto al paro del magisterio también se sumaba el paro de las Federación Nacional de Trabajadores de la Salud (FENATS, que concentra a los trabajadores principalmente de hospitales y postas), y la tentativa de paralización de algunos trabajadores de tribunales y del gremio de transporte en la región metropolitana. Esto generaba un cuadro general de inestabilidad para el gobierno, pero también reflejaba las expectativas frustradas de los principales actores sindicales en cuanto al proceso de transición política a la democracia. Para profundizar sobre el carácter conflictivo del sindicalismo durante la transición véanse los trabajos de Sebastián Osorio (2015) y José Ponce López (2018).

6. Consideraciones finales

Las conclusiones son organizadas aquí en diálogo con la hipótesis que orientó esta investigación. Por una parte, constatamos que el ED fue utilizado por la dictadura militar a través de forma de promesa como disciplinamiento (mezcla de contención y sometimiento), aunque nunca pudo concretarlo ya sea por temas económicos y también de orientación política del régimen.

Mientras que el primer gobierno de la transición democrática, de Patricio Aylwin, usó el ED como una forma de cumplir su palabra frente al compromiso de magisterio, y también como un mecanismo de control y sumisión, que se hace evidente con las amenazas ante cualquier tentativa de movilización y malestar frente a las insuficiencias que se veían plasmadas en dicha legislación, así también era una forma de ejercer control sobre la conducción, que era afín políticamente con el gobierno de Aylwin.

Por otra parte, para la directiva nacional del CDP el ED fue un elemento efectivo de articulación interna, que le permitió mantenerse sin contrapeso ni muchas críticas internas durante el periodo de la dictadura, donde los dirigentes nacionales (todos militantes de partidos políticos) se unieron ante una tesis política común con éxito, el cual solo se prolongó hasta 1991, donde comienzan a emerger las críticas más fuertes desde el interior del magisterio, y terminan en 1993 con el inicio de una fractura irreconciliable entre los dirigentes nacionales y sus bases.

Una consecuencia dramática de la promulgación fue la exclusión de sectores importantes del magisterio como fueron principalmente los docentes del sector particular subvencionado, y otros como los profesores exonerados y jubilados. En este sentido, el ED consolidó un régimen laboral dual de la docencia entre el magisterio de la administración municipal y del particular subvencionado, que trajo repercusiones laborales y sindicales. Esto deriva en interpretaciones más pesimistas sobre la conquista del ED como una victoria parcial o en su extremo más dramático, como una victoria pírrica.

En términos políticos, la lucha por el ED nos permite reflexionar sobre las consecuencias de la tesis que adoptaron diversos partidos en torno a la salida política de la dictadura, y sobre todo la que fue hegemónica (subordinación de las reivindicaciones sociales ante las necesidades políticas) y que dominó diversos espacios sociales. Siendo útil para resistir en el contexto dictatorial, pero altamente desmovilizadora en el contexto transicional. Debe agregarse que dicha tesis debe ser evaluada en su mérito: unidad de propósito; y también su derrotero: quiebre de las expectativas de los diversos sectores sindicales con el proceso de transición democrática.

Finalmente, cabe destacar que este pequeño trabajo pretende abrir la discusión sobre el sindicalismo docente y su conflictivo desarrollo a lo largo de la década de los noventa y en las dos primeras décadas del siglo XXI, aproximándose a vacíos investigativos como los profesores exonerados, la deuda histórica y el, siempre desplazado de los focos analíticos, magisterio particular subvencionado.

Bibliografía

Periódicos y revistas

Análisis

El Mercurio

El Mercurio de Valparaíso

El Sur

Fortín Mapocho

La Época

La Estrella de Iquique

La Estrella del Norte

Revista del Colegio de Profesores A. G.

Solidaridad

Leyes y decretos

Decreto de Ley N° 272 de 1974.

Decreto de Ley N° 678 de 1974.

Decreto ley N° 3.063 de 1979.

DFL N°1-3063 de 1980

DL N°3474 de 1980

DL N°3477 de 1980

Documentos

Boletín N°54 (1989). Departamento de prensa del Comando de la campaña presidencial de Patricio Aylwin, disponible en <http://www.archivopatricioaylwin.cl/handle/123456789/8324>

Boletín N°64 (1989). Departamento de prensa del Comando de la campaña presidencial de Patricio Aylwin, disponible en <http://www.archivopatricioaylwin.cl/handle/123456789/8325>

Libros, artículos y tesis

Candina, A. (2014) Vivir una dictadura: historia y memoria de los profesores en Chile (1973-1990). *Historia* 396 (2), 187-216.

Cariqueo, V. (2013) Identidad social, condiciones laborales y docencia: el profesor

- de enseñanza media frente a la municipalización de la educación en Santiago, 1980-1990. En A. Candina (Ed.) *La frágil clase media, estudios sobre grupos medios en Chile contemporáneo* (37-52). Santiago: Programa UREDES-Universidad de Chile.
- Cataldo, N. (2012) *Historia reciente del magisterio en Chile 1970-1990: Desafíos del movimiento de los docentes*. Tesis para optar a los grados académicos de licenciado en historia, licenciado en educación y título profesional de profesores de enseñanza media en historia y ciencias sociales, Universidad de Valparaíso.
- Cerda, A., Núñez, I. y Silva, M. (1991) *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Cofré, O. (1998) *La desarticulación del gremio de maestros en Chile bajo el régimen militar (1973-1989) y los factores que determinaron el quiebre del compromiso histórico en el ámbito educacional*, tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main.
- Ljubetic, I. (2003) *Historia del magisterio chileno*. Santiago: Ediciones Colegio de Profesores.
- Manzano, C. (2014). *La asamblea de la civilidad: La movilización social contra la dictadura en la década de los 80*. Santiago: Londres 38 espacio de memoria.
- Matamoras, C. (2019). *Apóstoles Organizados, Sindicatos docentes en Chile y Argentina entre dictadura y postdictadura (1981-1994)*. Tesis para optar al grado de Doctor en Estudios Americanos, Universidad de Santiago.
- Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia (1900-1970)*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Núñez, I. (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes, Chile 1960-1973*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Osorio, S. (2015). *Trayectorias y cambios en la política del movimiento sindical en Chile: 1990-2014. El caso de la CUT, entre la independencia política y la integración al Bloque histórico neoliberal*. Tesis para optar al grado de Magister en Historia, Universidad de Santiago.
- PiIE. (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar (en 2 volúmenes)*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Ponce, J. (2018) Movimiento sindical en transición. Conflictividad y cultura política sindical en la postdictadura chilena (1990-2010). En Ponce, J. (Ed.) *Transiciones: perspectivas historiográficas sobre la postdictadura chilena* (331-350). Santiago: Editorial América en Movimiento.
- Reyes, R. (2019). *En las aulas, las calles y los consensos. El Colegio de Profesores de Chile como un caso de sindicalismo demócrata cristiano (1955-1995)*. Tesis para optar al grado de Magister en Historia, Universidad de Santiago.
- Sanhueza, J. (2017). *El paso de la Federación de Educadores de Chile al Sindicato Único de Trabajadores de la Educación*. Tesis para optar al grado de licenciado en historia, Universidad de Chile.
- Zubicueta, D. (2012). *El profesorado como actor político bajo la dictadura*. Tesis para optar al grado de licenciada en historia, Universidad de Chile.

- Zurita, F. (2017). Represión y vigilancia hacia el trabajo docente durante la dictadura militar en Chile (1973-1990). *Araucanía* 19 (38), 285-322.
- Zurita, F. (2020). El trabajo docente durante la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): una mirada desde las políticas públicas educacionales. *História da Educação*, 24 (09), 1-20.

El paso de la FEDECH al SUTE: Sindicalismo y política educacional en la organización magisterial.

Jorge Manuel Sanhueza Ochoa

Profesor de Historia y geografía

Estudiante de Magíster en historia en Universidad de Santiago de Chile

jorma.sanocho@gmail.com

En el presente capítulo nos disponemos a trazar cuáles fueron los elementos fundantes del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación y el cómo se tradujeron estos en los tres años de vida que tuvo la organización. El texto se encuentra dividido en dos partes, compuestas de varios acápite cada una, estando la primera destinada a analizar las experiencias clave que vivió el magisterio en la Federación De Educadores de Chile, sus directrices sindicales y su relación con el Estado como factores de la transformación identitaria y organizativa. En la segunda parte damos continuidad al análisis de estos elementos, ilustrando las fases atravesadas por el sindicato y en el contexto de una disputa estratégica entre la Unidad Popular y la Democracia Cristiana.

1. La Federación De Educadores de Chile (FEDECH)

La FEDECH fue un organismo que existió a partir de 1944 y que se mantuvo con vida a lo largo de 26 años hasta su final en 1970. Su origen es parte de un proceso de unidad y diferenciación debido a la proliferación de múltiples organismos al interior del profesorado con vida interna propia, dando un marco general del porqué de su estructura federativa¹. Si bien la afiliación a dichos organismos era voluntaria, una vez que se pertenecía a estos se encontraba inmediatamente siendo parte de la federación.

Las organizaciones políticas que participaban de manera activa en la vida del

.....

1 Esta albergaba en su seno los siguientes organismos magisteriales: Sociedad Nacional de Profesores (SONAP), Unión de Profesores de Chile (UPCH), Asociación de Educadores de Enseñanza Industrial y Minera (ASEIM), Sociedad de Escuelas Normales, Sociedad de Profesores Jubilados de Instrucción Pública, Asociación de Profesores de Escuelas de Adultos y la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria (SPIP).

magisterio eran el Partido Radical (PR), la Democracia Cristiana (DC), el Partido Socialista (PS) y el Partido Comunista (PC). Resulta destacable que mientras el PR ostentó históricamente la dirección de la federación, las otras organizaciones encontraron las vías para permanecer y crecer en está encontrando el profesorado un alto nivel de militancia en sus orgánicas.

La federación atravesó durante su existencia diversos conflictos con el Estado, quien se ungió como el principal empleador de los docentes puesto que la mayoría pertenecía al sector de trabajadores públicos. Según lo investigado por Iván Núñez (1986), estos habrían establecido una “integración conflictiva” con el Estado como una relación oscilante entre el dialogo y los problemas que fueron surgiendo. El principal postulado de esta integración es la existencia de una confluencia de intereses entre ambos sectores debido a que “el fortalecimiento del papel del Estado en la economía, en los servicios sociales y la educación, era visto como condición del desarrollo del sector docente” (Núñez, 1986, p. 134). Sin embargo, dicha confluencia tendría tres condiciones: 1) La expansión y el mejoramiento del sistema educacional 2) Un tratamiento salarial adecuado y 3) Una participación mínima de las organizaciones en las políticas educacionales. Como veremos, estas condiciones serían cada vez más complejas de cumplir, desembocando en un conflicto que escalaría a través del tiempo.

Sin embargo, el magisterio tuvo diversas trabas a la hora de organizarse y enfrentarse a las problemáticas que tenía en frente. En su condición de funcionarios públicos su sindicalización estaba prohibida por lo que sus organizaciones estaban constituidas bajo otras figuras jurídicas que limitaban legalmente sus acciones. Por otro lado, es Núñez (2003) quien vuelve a destacar que formaban parte de un sistema educacional parcelado administrativamente y con escasos elementos de interrelación entre sí. Entre estos, podían distinguirse algunos como dependencias administrativas desconectadas unas de otras (Primaria, Secundaria humanística y técnico-profesional); regímenes de remuneración diferenciados, procesos y niveles de formación profesional diferentes para cada sector e incluso diversa funcionalidad social en cada rama educativa. Esto a su vez, permite entender por qué las respuestas organizativas del mundo magisterial fuesen diversificadas en su determinado tiempo histórico, así como también él porque del nacimiento de la FEDECH como una forma de centralizar canales de acción.

Sumado a este panorama, se añadían otras problemáticas relacionadas a la “crisis de integración” (Reyes, 2005) que atravesaba el sistema educacional, siendo esta rastreable desde la creación de la Ley de educación primaria, la cual provocó un permanente desajuste entre la demanda de matrículas y la ofertas de estas. Con esto, se generó un aumento de profesores “legos” o “interinos”, los cuales carecían de título

recibiendo bonos menores de salario² o el surgimiento de los profesores Marmicoc³. Aquello, sumado al contexto inflacionario que atravesaba Chile implicó el desangramiento de los sueldos del profesorado, sometiéndolos a una “proletarización de cuello y corbata” (Núñez, 2007, p. 156) que por una parte atentaría contra de la identidad semi-profesional bajo la cual tendían a identificarse, pero por la otra fomentaría el desarrollo de una cultura de solidaridad gremial y sindical que sería clave dentro de las experiencias del magisterio.

1.2 Experimentar la unidad: Un ciclo de huelgas magisteriales.

Según lo registrado por Iván Ljubetic (2004), la FEDECH impulsó un total de 16 huelgas a nivel nacional siendo la primera iniciada el 19 de marzo de 1950. El móvil principal de estas fue la exigencia salarial sumado al mejoramiento de algunos aspectos gremiales, lo que era manifestado por medio de plataformas de lucha para la exigencia y negociación con el Estado.

A pesar de la división estructural del magisterio, la experiencia vivida bajo el liderazgo de la federación permitió abrir un proceso en el que se fue forjando una nueva dimensión identitaria: ser trabajadores de la educación. Esta formulación se encontraba más allá de una cuestión semántica pues implicaba el cambio de una lógica sectorial por una de orden sistémico que admitía diferentes niveles de reconocimiento entre pares para la unidad, incluso más allá del magisterio. Así, en variadas ocasiones comenzaron a nombrarse a sí mismos como “los docentes”, “funcionarios de la educación”, “funcionarios del sistema público” e incluso simplemente como “trabajadores”, refiriéndose cada una a sectores más grandes de individuos.

Pero la discursividad se encontraba antecedida por factores que fueron apareciendo con el tiempo en las huelgas. Así, es posible rastrear elementos como el reconocimiento sindical a la hora de negociar con el Estado, la lucha transversal por elementos comunes y particulares de sectores del profesorado y la solidaridad recíproca con otros trabajadores. El caso más ilustrativo de la aparición de estos elementos y de las tensiones en la integración con el Estado es la última huelga que protagonizó la FEDECH, acontecida el año 1968, cuyo análisis disponemos a continuación.

.....
2 Ya para 1962 existían en la enseñanza pública una proporción de 34,5% de profesores no titulados, cifra que alcanzaba un 43,6% en la enseñanza media. Informe de Chile a las 3a Reunión Interamericana de Ministros de Educación, Santiago, Chile, Superintendencia de Educación, 1963.

3 Para paliar la falta de profesores, el Ministerio de Educación en el gobierno de Eduardo Frei Montalva ofreció cursos de capacitación rápida (que podían llegar a durar de un año a dos meses). El término Marmicoc es una metáfora para expresar a la velocidad de cocción que tienen las ollas a presión.

1.2.1 El incumplimiento del acuerdo magisterial y el paro de 59 días

En 1967 vio la luz la Ley N° 16.617, la cual contenía dentro de sus disposiciones las bases de un convenio designado por el gobierno como el “acuerdo magisterial” que habría nacido en base a “una comisión tripartita integrada por los Subsecretarios de Hacienda y Educación y por el presidente de la FEDECH y los de las organizaciones componentes de esta” (Núñez, 1986, p. 217). En ella se consideraba un reajuste salarial en cuatro etapas correspondientes a los años 1967, 1968, 1969 y 1970 explicitando que tendrían cada año el porcentaje promedio de reajuste que experimente las remuneraciones del personal del sector público a partir del 1° de enero de 1968.

Sin embargo, la situación se complicó en febrero de 1968 cuando fue presentado por parte del Ministerio de hacienda un proyecto que contemplaba un reajuste del 12,5% para un tercio del personal del sector público y de 24,5% para el resto, dejando en el sector desfavorecido a los profesores. Dicha situación generó profundas molestias dentro de las organizaciones del magisterio, generando posiciones parlamentarias divergentes entre los partidos políticos que los integraban. Así, mientras la DC lo defendía, el PR y el PS lo rechazaban totalmente y el PC proponía enmiendas puntuales con el fin de avanzar con el reajuste (Noticias de última hora, 15 de marzo de 1968).

Las posiciones ya estaban sobre el escenario y este comenzaba a tensarse, tres días después de iniciarse el año lectivo, un 18 de marzo, se realizó una Conferencia Nacional de Dirigentes del magisterio. Esta acordó un paro de 48 horas para los días 27 y 28 del mismo mes, demandando en su plataforma de lucha “el cumplimiento de la ley en lo referente al acuerdo magisterial, ampliaciones de matrícula en 7° y 8° básico, plazas de trabajo para los profesores recién egresados, resolver la situación de los docentes con contratos caducos y la creación de una planta de personal paradocente” (Núñez, 1986, p. 219).

El incumplimiento del acuerdo había sido el puntapié inicial para develar la animosidad que sostenía la federación respecto al panorama educacional en el gobierno de Frei Montalva, así justo antes del inicio de la paralización se llevó a cabo una concentración en la ciudad de Santiago. En esta se criticaron las falencias de la reforma educacional del gobierno y se ratificó la paralización alentando una movilización que ya había sido antecedida por algunas otras del sector público y privado; De esta manera, el 27 de marzo amanecieron en paralización un total de 50.000 profesores convocados por la FEDECH junto con trabajadores administrativos de educación secundaria, del Ministerio de educación y gremios de distintos sectores como los Municipales, Impuestos internos, Correos y tesorería, sumando un total de 200.000 trabajadores (Noticias de última hora, 23 de marzo de 1968).

En un ampliado de los dirigentes del profesorado, se acordó prorrogar la huelga hasta el 2 de abril y luego al 5 del mismo mes, donde una nueva conferencia nacional de los dirigentes dio la potestad a la Directiva Nacional para decidir su

continuidad hasta que nuevas y diferentes respuestas del gobierno se suscitasen debido a la inmutabilidad de su actitud. Sin embargo, a mediados de abril el proyecto fue aprobado sin mayores modificaciones, provocando que la extensión de la huelga se redujera quedando solamente en movilización la FEDECH, correos de Chile y telégrafos.

Esto dio paso a métodos más radicalizados entre los que destacaron tomas y combates callejeros con la policía, ambos con un intenso nivel de represión, así como también acciones solidarias como las ollas comunes donde “los sindicatos obreros llegaban con alimentos y se los entregaban a los profesores que estaban en permanente asamblea en la calle” (Videla, 2010, p. 43). Toda esta situación generó un fuerte seguimiento de la prensa, visibilizando el conflicto a nivel nacional y llevando al gobierno a declarar que el presupuesto fiscal para 1968 se encontraba desfinanciado en 235 millones de escudos y que la demanda magisterial requería 90 millones, lo que implicaba la necesidad de un consenso (El mercurio, 7 de mayo de 1968).

Aquello no hizo más que engrosar la plataforma de lucha de la FEDECH y reforzar las medidas que tomase el profesorado. Se añadieron a las demandas puntos como el reconocimiento al derecho de sindicalización y reforma de la Ley de la Junta Nacional de Auxilio escolar entre otros (Noticias de última hora, 17 de mayo de 1968) y se planificaron acciones como la formación de comandos de lucha con otros gremios que estuvieran en huelga, el trabajar por un paro de la CUT y realizar concentraciones el 21 de mayo a la hora de la cuenta presidencial para ejercer mayor presión al gobierno

Dicho y hecho, los partidos de oposición “amenazaron con no asistir a la cuenta presidencial del 21 de mayo mientras los trabajadores del cobre a su vez anunciaron la realización de un paro escalonado hasta paralizar indefinidamente” (Núñez, 1986, p. 223). La situación se había tornado cada vez más convulsa y alcanzó su punto más álgido el día 20 de mayo con diversos focos de conflicto en la ciudad que expresaron el nivel de combate callejero que estuvo dispuesto a dar el profesorado.

Esa misma noche se realizó una reunión donde participó la dirección de la CUT, de la DC, la FEDECH y el gobierno donde se zanjó una minuta votada en la Conferencia nacional de Dirigentes por 330 a votos a favor, 15 en contra y 6 abstenciones (Noticias de última hora, 23 de mayo de 1968). A pesar de que esta no satisfacía los puntos planteados en la última plataforma de lucha, anunciaba que el grueso del personal docente, administrativo y auxiliar recibiría un mejoramiento del 17%, fijándose para los años venideros reajustes que estuvieran en relación con el promedio de la administración pública, además, se crearía la planta de personal paradocente junto con el compromiso de la no existencia de descuentos o represalias hacia los huelguistas.

El viernes 24 de mayo se puso fin a la huelga para retomar con normalidad las diferentes actividades escolares y de aquellos sectores públicos que se habían sumado a la movilización. Con este panorama, no solamente se habían desarrollado amplias experiencias de unidad entre el magisterio (así como con otros sectores de trabajadores), sino también se visualizó la posibilidad de incidir en las políticas educacionales

de manera más estructural cada vez que el magisterio demostraba la fuerza de su organización. Dicha situación, fue denunciada por parte de medios conservadores, recalcando que la huelga había superado los caracteres gremiales y había adquirido ribetes políticos (El mercurio, 20 de mayo de 1968).

1.3 La exclusión de la planificación educacional

Sin duda, estos “ribetes” se encontraban también sustentados por otro suceso: La exclusión del magisterio en la planificación de la reforma educacional que implementaría el gobierno demócratacristiano. El principal motivo de esta reforma consistía en acelerar la ampliación de la cobertura escolar asegurando la oferta de establecimientos y de personal docente velando, además, por una serie de cambios de los cuales se pueden destacar una reforma de estructura en la enseñanza primaria y secundaria hacia una básica y media, ley de guarderías infantiles y creación de una carrera docente. En suma, se trataba de una reforma de carácter estructural y de gran envergadura que movilizará una enorme cantidad de recursos por lo que implicó captar las miradas de las organizaciones magisteriales.

Por su parte, el magisterio en su historia había sido escasamente integrado en espacios institucionales para la creación de políticas educacionales, participando en ellos con delegados que no eran electos directamente por las bases del profesorado pero que habían sido una conquista por parte de estos. Entre dichos espacios se puede contabilizar el Consejo Nacional de Educación desde 1953; en el Consejo Nacional Administrativo de la Junta de Auxilio Escolar y Becas, a partir de 1964, y en el Consejo Directivo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentaciones e investigaciones pedagógicas en 1967, sin embargo, la federación nunca fue realmente incluida en los cambios que pretendía hacer el gobierno demócrata cristiano.

Ya fuere porque las direcciones de la FEDECH fueron de partidos políticos de oposición a la DC o por la insuficiencia de los cambios ante las expectativas docentes, estas no se tardaron en criticar, como hemos narrado, los cambios que se estaban generando. Así, en 1967 la SONAP diagnosticaba que

“los déficits educacionales, las fallas del sistema escolar, la dotación humana y material del aula, la estrategia y tácticas modernas del currículo, la dignificación de la función docente no se resuelve profundamente, sino con cambios sustanciales en el aparato político, social y económico de la sociedad” (6ta convención de la SONAP, noviembre de 1967, p. 52).

Por otra parte, la última convención nacional de la UPCH realizada en 1969 llegó a resolver como medida la denuncia el fracaso de la reforma educacional expresando como una de las tesis de su congreso que no habría sustancial transformación del sistema educacional sin correlativas transformaciones revolucionarias y que, por ende, establecía un rechazo absoluto a la política económica del gobierno

“exigiendo la nacionalización de las empresas en manos de los monopolios extranjeros, la realización de una reforma Bancaria, la puesta en marcha de una efectiva Reforma Agraria, una justa distribución de la renta nacional y la realización de un plan de industrialización del país de acuerdo a sus necesidades”. (Texier, mayo de 1969, p. 50)

Todos estos elementos que iban siendo puestos sobre el tapete llevaron a plantear la necesidad común de planificar un congreso educacional nacional para 1968, con el fin de confrontar posturas y generar cambios para el cual se mandó a la Comisión Técnica Educacional del Consejo Directivo de la FEDECH que preparase una Convocatoria, el Temario y materiales diversos. Sin embargo, el largo paro de 59 días de aquel año obligó a postergar la realización de este para el siguiente año donde tampoco fue realizado, quedando su ejecución en la retina del movimiento magisterial.

1.4 La necesidad de una nueva orgánica: Discusiones político/sindicales a la luz de la experiencia.

En los últimos años de la década del 60 los organismos de profesores no solamente sometieron a crítica la reforma educacional sino también a sus propias orgánicas ante las diversas problemáticas que se suscitaron a la luz de la experiencia y la necesidad de resolver estas. En ese marco, señalamos como factores que contribuyeron a agotar la FEDECH las experiencias y fenómenos significativos como el cambio de relación con el Estado, la afiliación masiva al sindicalismo docente, los nuevos métodos de lucha y las tendencias a la burocratización de la federación.

Lo que fuere en algún momento una “integración conflictiva” con el Estado paso a ser mayoritariamente una oposición al no cumplirse las expectativas salariales y de participación política en el sistema educacional por parte del magisterio. Así, su relación decanto por la vía del conflicto demostrando las insuficiencias de un régimen que comenzaba a ser cuestionado, a pesar de los diversos avances en materia social que tuvo, por amplios sectores de trabajadores y la sociedad de conjunto.

El despertar a la vida sindical y política por gran parte del profesorado implicó que comenzase una afiliación masiva a los organismos del magisterio, dotándolos de una presencia y actividad importante a nivel nacional. El caso de la UPCH resultaba ser uno de los más simbólicos pues para finales de 1968 se declaraba que “más de dos tercios de los profesores primarios son [...] socios activos de la organización” (3 enfoques de la realidad educacional, noviembre de 1968, p. 52). Sus propios dirigentes reconocían: “cuando yo asumí [en 1962] eran ocho mil militantes y terminamos al año 71 con alrededor de cuarenta mil militantes” (Astorga, 2016), es decir, un crecimiento explosivo en las tasas de sindicalización.

Por otra parte, el ciclo de huelgas magisteriales por el salario había dejado tras de sí una serie de métodos combativos que expresaron la correlación de fuerzas que el magisterio podía llegar a adquirir, de esta manera, pusieron al gobierno contra las

cuerdas y desafiaron la posibilidad de que el régimen político fuese capaz de cumplir las expectativas del profesorado. Además de esto, en la práctica dieron cabida a la organización conjunta, superando la parcelación de la cual estaba preso tanto el magisterio en sí como este con otros sectores de trabajadores.

La necesidad de rapidez en la acción, la politización de la discusión y las afiliaciones masivas expresaron un despertar a la vida política de amplias franjas del profesorado, con ello, los métodos que antes habían sido ejercicio natural de la vida democrática ahora se pusieron en cuestión. Un ejemplo de esto es la base de elección de los representantes de la federación que se realizaba de manera indirecta, siendo el Consejo Directivo de la FEDECH escogido en las Conferencias Nacionales de Dirigentes que se realizaban, por otra parte, en el funcionamiento de las huelgas “se facultaba al Consejo Directivo de la FEDECH para presentar la plataforma a las autoridades, para discutirla con ellas y tomar ulteriores decisiones” (Núñez, 1986, p. 205). No sería hasta la última huelga en que, debido a su extensión se llevó a una votación de esta a la Conferencia Nacional para sufragar la negociación con el gobierno.

Así mismo, la falta de unidad que emanaba por parte de las direcciones del magisterio, en el sentido táctico más que en el político, llevaba a la dispersión de fuerzas, en base a eso es que la idea de un sindicato único comenzó a tomar fuerzas pues “obliga[ba] por un lado a unificar criterios para una orientación más definida frente a los problemas y por otra, encauza[ba] la acción práctica con un sentido más homogéneo en sus perspectivas y en su materialización” (3 enfoques de la realidad educacional, noviembre de 1968, p. 52). En esta misma línea, Claudio Alemany, uno de los dirigentes de UPCH sintetizaba algunas de las principales trabas respecto a la FEDECH, entre las cuales se podían encontrar:

“Falta de financiamiento adecuado y permanente; exceso de organismos nacionales a quien consultar en caso de tener que asumir una actitud sobre un problema delicado o controvertido; dirigentes nombrados en forma indirecta y muy poco conocidos por los maestros de base; existencia en su seno de organizaciones totalmente obsoletas; falta de un funcionamiento normal de los organismos provinciales o locales de FEDECH; ausencia de representantes de sectores de trabajadores que laboran el Ministerio de Educación”. (3 enfoques de la realidad educacional, noviembre de 1968, p. 56)

La suma de estos diferentes factores había comenzado a instalar la idea en el seno de diversos organismos de la necesidad de formar una organización unificada como una herramienta capaz de responder a la nueva situación del magisterio, con el fin de que pudiesen conseguir los objetivos programáticos que se habían instalado en el mismo. Hacia finales de 1968 las diferentes conferencias de la FEDECH y convenciones de UPCH, SONAP, ASTECO, y ASEIM habían dado luz verde a la iniciativa a la vista de lo que ahora se había vuelto una necesidad para el magisterio. Las proyecciones del mismo, en palabras de Crisólogo Gatica eran las siguientes:

“Estimo que el SUTE debe ser un ariete de lucha que modifique la actual estructura educacional chilena; que impulse la democratización integral de la educación y la ponga al servicio del desarrollo de nuestro país; que intensifique su contenido antiimperialista y de liberación nacional, que implante el cogobierno y el proceso de elección en los cargos directivos; que modifique sustancialmente la política asistencial hacia el alumnado; y que, en definitiva, luche por obtener un status económico y profesional de los trabajadores de la educación digno de la importancia de sus funciones”. (Gatica, abril de 1970, p. 29)

La idea ya había cristalizado al interior de las organizaciones de la FEDECH y solo hacía falta su concreción. Aquello daría lugar a nuevas pruebas y experiencias como también sus propias limitantes tanto en su vertiente sindical como en su vertiente política.

2. El sindicato Único de Trabajadores de la educación

Entre el 16 y el 19 de Julio de 1970 se llevó a cabo la Asamblea Constituyente del SUTE con asistencia de representantes de todos los organismos de trabajadores de la educación (tanto nacionales como internacionales), del gobierno de la Democracia Cristiana y de la Unidad Popular.

La declaración de principios que emanó de la instancia superaba cualquier aspecto gremial, destacando que la nueva organización pertenecía a todos los trabajadores de la educación, así como también el derecho de los trabajadores del Estado para organizarse libremente. De esta manera, se daban por superados, en el papel, diversos aspectos coercitivos para la organización del profesorado como la prohibición de sindicalizarse y la cultura de organización parcelada que ya venía esfumándose con las experiencias vividas en la FEDECH. A su vez, se incorporaba a la CUT, reconociéndola como la organización máxima de los trabajadores y compartiendo integralmente con esta la lucha por los cambios de las estructuras económicas y sociales, así como el compromiso por una generación democrática del poder político para permitir a las fuerzas populares dirigir el destino de Chile. Todo eso, bajo el diagnóstico de una crisis general del régimen capitalista y de la situación de subdesarrollo vivida en Latinoamérica producto del imperialismo.

La notable similitud con múltiples aspectos al programa de la UP era una clara expresión de la alineación estratégica que existió entre las necesidades del profesorado y las agrupaciones políticas que dirigían el magisterio e integraban la próxima coalición gobernante. Dicha estrategia, de perspectiva socialista “sui-generis”, apostaba por lo que Víctor Fariás (2001) ha denominado como “poder popular institucionalizado” cuya premisa consistía en la democratización de los espacios organizativos y del aparato del Estado por medio de una confluencia entre ambos, evitando hipotéticamente la posible existencia de una dualidad de poderes.

Como contraparte táctico estratégica, meses antes había sido formulada en

el parlamento a manos de la DC un proyecto de orden gremial para generar un colegio de profesores. A pesar de que la idea fue ampliamente rechazada por los organismos debido a la exclusión de sectores del profesorado que no se encontraban titulados (Suarez, 1970), no sería la última vez que los demócratacristianos calarían en la organización del profesorado. Así, estos se integrarían al sindicato buscando ganar posiciones en el seno de la amplia democracia y apostando por complejizar la apuesta de la UP.

2.1 El SUTE marcha blanca y el congreso de educación

Una vez concluida la asamblea constituyente se inició el proceso que denominamos como “SUTE marcha blanca”, extendiéndose hasta la legalización del mismo en enero de 1972. La particularidad de este periodo reside en que las organizaciones de la FEDECH aún no eran disueltas, de hecho, seguían funcionando regularmente mientras el SUTE se anunciaba públicamente al conjunto de la población.

Esta situación de “ilegalidad” generó en el nuevo sindicato evidentes problemas de organicidad que se acompañaba con la dificultad de cambios en la cultura organizativa como lo revela el siguiente testimonio:

“la Unión de Profesores de Chile tu no ibas a desintegrarla de la noche a la mañana, organizaciones antiguas con recursos que se habían conseguido y una serie de conquistas. Pasar por una orgánica nueva implicaba un desapego fuerte, sobre todo para los militantes más viejos”.
(Astorga, 2016)

Y aunque en la asamblea constituyente se hubiesen generado comisiones novedosas para comenzar a dar vida al sindicato de manera inmediata, finalmente estas funcionaron exclusivamente bajo el impulso de militantes de partidos políticos y un puñado de independientes.

Sin embargo, este periodo no estaría exento de encarnar las primeras fases de democratización en el sistema educacional. A saber, recién asumido el gobierno de Allende comenzaron a integrarse las antiguas direcciones de la FEDECH al ministerio de educación, dando una señal clara de que el profesorado era parte de los cambios que estaban por venir. En la misma sintonía se realizó el postergado congreso de educación el año 1971. Esta vez, no solamente impulsado por el magisterio sino también por el gobierno de la Unidad Popular en lo que llamarían el “año de la democratización”, como lo expresaba Salvador Allende:

“Señalamos con profunda satisfacción que este año anhelamos se democratice ampliamente la actividad educacional. Para ello ya empezamos, sobre la base de la inquietud de los compañeros del SUTE, el más amplio diálogo [...] de la comunidad educacional. Y esperamos que esto

termine en la Gran Convención, en donde podamos refundir las discusiones que han de llevarse en todos los establecimientos y en todos los niveles, para que salga auténticamente un proyecto de reforma educacional, afianzado en lo que expresen padres, apoderados, alumnos y maestros” (Mensaje del compañero Salvador Allende, marzo de 1971, p. 7.)

Sobre el congreso se asentaban una serie de demandas que el magisterio había desarrollado y que tanto el gobierno como las direcciones del SUTE esperaban guiar por medio de temarios, seminarios e insumos en las tres fases establecidas: Local (regional), provincial y nacional. Así el temario para la discusión contenía los siguientes puntos:

- “1) Las necesidades y problemas culturales y educacionales del pueblo de Chile y las tareas de la construcción del socialismo
- 2) La planificación y el sistema nacional de educación en el tránsito hacia el socialismo
- 3) La política de democratización educacional
- 4) La Escuela Nacional Unificada como institución representativa de la nueva educación”. (Congreso Nacional de Educación, 1971)

El ambiente de discusión estuvo marcado principalmente entre las fuerzas de la Democracia Cristiana y la Unidad Popular, donde se contraponían respectivamente visiones comunitaristas y socialistas de la educación (Kathleen, 1979). La situación no estuvo exenta de polémicas, en particular en los congresos provinciales donde la DC denunciaba el proceso constantemente por medio de su periódico (La prensa) con titulares como “Se quebró nuevo congreso provincial de educación por maniobras de la UP” (3 de octubre de 1971) y “Quebró otro congreso local de educación en sexto sector escolar” (7 de octubre de 1971) mientras que los diferentes medios de comunicación de la coalición gobernante destacaba el éxito del proceso en general, adoptando una postura más conciliadora que sería la antesala de la última etapa.

Ya en la fase a nivel nacional participaron en total

“928 delegados oficiales de todo el país: 555 en representación del sector educacional (sindicatos de docentes y funcionarios de la educación estatal y privada, organismos gubernamentales, universidades y centros de formación docente); 157 en representación de los trabajadores sindicalizados, padres de familia y organismos comunitarios (vecinales y femeninos); 176 del sector estudiantil (enseñanza media fiscal y particular, escuelas normales y universidades públicas y privadas); 40 de otros organismos, como las directivas de los partidos políticos de todos los colores, iglesias, colegios profesionales, organizaciones culturales, etc.”. (Informe de la comisión credenciales, mayo de 1972, p. 99)

En esta se organizaron cuatro comisiones que tenían por objetivo tratar los siguientes temas: 1) Necesidades y problemas educacionales junto a las tareas de construcción del socialismo; 2) Sobre la planificación educacional; 3) La política de democratización y 4) Conceptualización de la futura Escuela Nacional Unificada. Tanto la comisión N° 2 como la N° 4 presentaron informes unánimes que fueron ratificados por las sesiones plenarias del congreso cimentando parte del camino esperado para las reformas, sin embargo, las otras dos suscitaron debates generando puntos de vista que parecían irreconciliables teniendo que generar informes alternativas para cada punto.

Los puntos divergentes en la primera comisión referían a la diferencia de concepciones de carácter ideológico que existían entre las visiones socialistas y comunitaristas de la educación mientras que en la tercera comisión las principales diferencias tomaron un carácter más concreto, debatiéndose, en primera instancia, si la educación privada debía extinguirse gradualmente o permanecer para combatir la crisis de integración del sistema educacional. En segunda instancia, una postura abogaba por la creación de organismos escolares, tanto en locales públicos como privados, integrados por la comunidad y de carácter resolutivo, mientras la otra postura defendía la creación de estos, pero con funciones principalmente consultivas, que respetase las atribuciones de las figuras directivas y extendiéndose en su primera fase solo en el sector de la educación pública.

A pesar de esto, las direcciones del congreso optaron por no someter estas diferencias a votación, sino que considerar ambas como válidas con el fin de que pudiesen servir como insumo legislativo para las dos propuestas de reforma educacional que emanaron de la instancia: El decreto de democratización y la Escuela nacional unificada (ENU).

2.2 El SUTE legalizado y el panorama de las elecciones

Es así como el 28 de febrero del siguiente año finalmente se promulgo la ley que reconocía legalmente al SUTE, estableciendo la “Generación democrática de las Directivas Locales, Provinciales y Nacionales, a través de sistemas que establezcan su elección directa por todas las bases sindicales” (Ley N° 17.615, 1972) y destacando en un artículo transitorio la obligatoriedad de realizar elecciones para todos los niveles en el plazo máximo de un año.

No resulta extraño que su celebración se realizará el 22 de diciembre de 1972, casi nueve meses desde que se dictó la ley, si se comprende que los efectos del conflicto y la candidez política de la situación nacional ralentizaron la ejecución práctica del mecanismo electoral como también lo hizo el esfuerzo implicado en preparar sufragios para escoger una Directiva Nacional, 25 consejos Directivos Provinciales y más de 200 Consejos Locales.

La competencia estuvo marcada por tres listas: La A representante del Frente de Trabajadores Revolucionarios, la B representante de la Unidad Popular y la

C representante de la Confederación Democrática⁴. Nos concentramos aquí en las elecciones a nivel nacional como una muestra representativa para el análisis de las tendencias políticas en el SUTE en el escenario general.

A pesar de que oficialmente la victoria perteneció a la UP hubo un largo alegato por parte de la DC planteando la existencia de un fraude electoral que habría hecho que el estrecho margen de diferencia entre una y otra fuese superada por la oposición, dándole la presidencia al candidato demócratacristiano. Podían leerse titulares en el medio "La Prensa" tales como "La UP sabe que perderá las elecciones del SUTE por eso recurre al engaño y la mentira" (23 de diciembre), "la concientización Marxista debe desterrarse de los colegios" (24 de diciembre) y "A pesar de los fraudes: la DC mostrará porque la "UP" perdió en el SUTE" (27 de diciembre).

Esta situación no es de extrañar a los resultados finales de las elecciones presente en la tabla 1 (Cox y Jara, 1989, p. 25), donde la correlación de fuerzas entre las organizaciones de la Unidad Popular generaba mayoría al interior del magisterio, sumando un total de 36.022 votos (49,1% del total), sin embargo, entre las organizaciones políticas por separado fue la Democracia Cristiana quien obtuvo la mayoría con 28.144 votos (38,3% del total).

Tabla 1

PARTIDOS POLITICOS	Elecciones SUTE (1) 1972		Elecciones Colegio de Profesores					
	Votos	%	1985		1987		1989	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Partido Nacional	3.535	4.8						
UNIGED (2)			11.489	16.6	20.456	32.1	19.396	30.0
Oficialista (Gov. Militar)			7.694	11.1				
Democracia Cristiana	28.144	38.3	20.213	29.1	22.494	35.3	26.010	40.2
Social Democracia			1.568	2.2	472	0.8	191	0.3
Partido Radical	17.283	23.6	7.274	10.5	4.571	7.2	4.448	6.9
P.Izquierda Radical	3.808	5.2						
P.R.S.D. (3)							645	1.0
Partido P. Democracia							2.197	3.5
Partido Socialista	11.888	16.2						
P.Socialista (Briones)			2.079	3.0	2.531	4.0		
P.Socialista (Almeyda)			4.900	7.1	3.404	5.3	3.301	5.1
Izquierda Cristiana	412	0.5	1.274	1.8	394	0.6	348	0.5
MAPU	676	0.9	584	0.8	383	0.6		
MOC (4)					237	0.4	145	0.2
Partido Comunista	6.175	8.4	3.720	5.4	8.725	13.7	7.387	11.4
F.T.R. (5)	1.461	2.0					199	0.3
Otros			1.046	1.5			371	0.6
Blancos y Nulos			7.565	10.9				
TOTAL	73.382	100.0	69.406	100.0	63.667	100.0	64.638	100.0

4 Compuesta por la Democracia Cristiana y el Partido Nacional.

¿Por qué la DC había comenzado a ganar terreno en desmedro de las direcciones históricas del magisterio? Una hipótesis plausible es que el incumplimiento de las expectativas en un sector de los trabajadores de la educación, en un contexto de polarización social e inflación, abrió un flanco de críticas a la Unidad Popular que generó tendencias de orden más conservador y que fueron capitalizadas por la DC. Indicadores de esta situación son el hecho de que el sindicato había tardado poco menos de un año y medio en legalizarse, conservando de manera “ilegítima” la dirección durante el periodo de marcha blanca bajo un discurso democratizador y la compleja situación que nuevamente azotaba a los docentes por la que casi se desata una huelga a finales de 1972 (Astorga, 2016). La expresión de cómo la DC leía y tomaba ventaja en estos aspectos quedaba claramente graficada en las declaraciones que realizaría el diputado demócratacristiano, Osvaldo Olguín:

“Lo cierto es que no habrá superación gremial sin un SUTE libre de la tutela gobiernista. La verdad es que no habrá mejora económica sin un SUTE desligado del oficialismo y capaz de dar una batalla en contra de los responsables del robo económico del que los integrantes de ese Sindicato son víctimas” (La Prensa, 23 de diciembre de 1972)

2.3. En los límites de la democratización para un poder popular institucionalizado

Con dicha configuración afrontaría el SUTE la discusión de los dos principales proyectos que emanaron del congreso de educación en 1971: El decreto de democratización y la ENU. La interrogante que acecería en esta situación se relaciona directamente a la premisa estratégica del poder popular institucionalizado de la UP pues, como veremos, mostraría sus propios límites en la dimensión más política del profesorado.

En el caso del decreto de democratización, originalmente creaba consejos locales (comunales), provinciales y regionales de educación para asegurar la participación de organizaciones sindicales, estudiantiles y comunitarias en el “estudio, análisis, elaboración y evaluación de los planes de desarrollo educativo [...] que adopten los servicios y organismos del sector público en cada nivel jurisdiccional” (Decreto N° 224, 1973). Estos tenían un carácter únicamente asesor esperando que pudiesen “insertarse en una organización vertical y de ejercicio unipersonal con la esperanza de que, en los hechos, estos fueran asumiendo una responsabilidad mayor de la que les asignaba el decreto” (Núñez, 2003, p. 30). Sin embargo, este fue preso de una discusión entre el ministerio y la contraloría sobre los alcances máximos que podía llegar a tener, teniendo el texto final sus propias metas reducidas con un carácter consultivo que dejaba poco espacio para una organización de base y excluyéndose del mismo a los establecimientos privados. Sea como fuere, este se publicó en el diario oficial el 12 de abril de 1973 pero nunca llegó a ser implementado debido a la compleja situación sociopolítica del país y el posterior golpe de estado.

Por otra parte, el proyecto de la ENU se erigía como un cambio de orden estructural al sistema educacional, aunque conservando y potenciando reformas iniciadas en el gobierno anterior. No es el objetivo de esta investigación analizar sus contenidos sino el desarrollo de su discusión y el actuar del magisterio por lo que nos atenemos en primera instancia a lo relatado por Iván Núñez (2003) en donde destaca que el informe redactado tras el congreso de educación, con la aprobación recibida tanto por esta instancia como por el Consejo Nacional de educación no eran suficientes, según la definición democrática del régimen y el juicio de las autoridades educacionales, para comenzar a implementar la ENU. Es por eso que se necesitaba una base de consenso para un texto aún más específico que sería difundido a partir de una campaña comunicacional del gobierno con el fin de que los objetivos de la reforma fuesen conocidos por la población de conjunto.

Esto provocaría rápidamente una contra campaña, impulsada inicialmente por la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica, dirigida por los gremialistas, donde denunciaban que el proyecto buscaba adoctrinar en el marxismo leninismo a los estudiantes de Chile. Así, medios como el Mercurio se encargaron de difundir activamente una campaña en contra haciendo de voceros de las agrupaciones más conservadoras del país como el Partido Nacional y sectores conservadores de la Iglesia Católica. Estos últimos se pronunciarían declarando que “la Iglesia mira con profunda preocupación el curso de los acontecimientos que han seguido al proyecto de ENU [...] no puede transformarse nuestra educación en un instrumento en manos del Estado”. (El mercurio, 22 de marzo de 1973)

La respuesta por parte del gobierno no se haría esperar cuando 5 días más tarde, el ministro de educación diese un discurso transmitido por radio y televisión para la inauguración del año escolar señalando que:

“1° El proyecto de la ENU está en fase de discusión y no habrá decisión final del Gobierno al respecto mientras no se estime agotado el debate; 2° Nadie que sea honesto y capaz puede afirmar que la ENU atenta contra la libertad de enseñanza y la libertad particular. En lo primero, no se afecta en nada las normas constitucionales y legales, conservando cada persona o comunidad el derecho a fundar la educación que le plazca o a complementar los planes oficiales de estudio con las disciplinas que estime necesarias” (La nación, 26 de marzo de 1973)

Aquello, como lo ha investigado Jorge Rojas (2009), provocaría diversas reacciones en la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago, quienes en su ala izquierda apoyaron la medida a través de declaraciones de su presidente, Camilo Escalona (militante PS) mientras que los sectores de la derecha rechazaron tajantemente la reforma educacional, llegando a lograr el apoyo implícito de los sectores DC, con quienes formarían un bloque opositor que impulsó diversas movilizaciones. Los sectores progresistas de la iglesia sumaron su apoyo, aunque planteando la necesidad de extender y ampliar aún más la discusión del proyecto y, por ende, postergar su implementación.

Alentados por este último factor, la DC decidió decantar por una postura de oposición total, anunciando el entonces senador Patricio Aylwin, por cadena nacional, que su organización no se encontraba dispuesta

“a servir de comparsa para legitimar la imposición de un modelo de reforma que, tal como se ha dado a conocer hasta ahora, es precipitado, incompleto, y manifiestamente destinado a servir de instrumento al objetivo político-partidista de concientizar a los niños y jóvenes chilenos dentro del ideario marxista-leninista que inspira a los partidos gobernantes”. (El Mercurio, 6 de abril de 1973)

La situación de polarización progresiva con marchas principalmente en Santiago y Valparaíso bajo la consigna de “No a la ENU” haría que tanto los militares se manifestasen definitivamente en su contra afirmando que “la ENU era un intento de “concientización” de jóvenes que en el futuro ingresarían a los cuarteles, poniendo en riesgo la seguridad nacional y la estructura jerárquica de las FF.AA.” (La segunda, 12 de abril de 1973), como que la iglesia católica cerrara filas bajo la misma posición con otros argumentos, declarando públicamente el día 11 de abril que se oponían “al fondo del proyecto, por su contenido, que no respeta valores humanos cristianos fundamentales, sin perjuicio de sus méritos pedagógicos en cuestión”. (El Mercurio, 12 de abril de 1973)

¿Qué pasaba con el SUTE a estas alturas? Como relata uno de sus dirigentes “cuando comenzaron las movilizaciones contra la ENU, se tomó una posición diametralmente distinta al enfrentamiento directo. En vez de eso, se llamó a mantener las actividades con normalidad y no caer en provocaciones” (Astorga, 2016). Un escenario desfavorable con un amplio sector del sindicato hegemonizado por la DC, cuya oposición ya era explícita bajo la campaña que se había iniciado, llevó a sus direcciones a no regar más pólvora sobre las llamas. Indudablemente, la esperanza de que las bases del magisterio tomaran las riendas del destino de las reformas educacionales ejerciendo el “poder popular institucionalizado” había encontrado sus límites no solamente en el ámbito legal sino también en el temor de una confrontación mayor que propiciase un amargo destino que de todas maneras llegaría. Así, la línea adoptada para el magisterio terminó por enfocarse más en la vida de las escuelas que en la vida nacional (y sus correspondientes luchas) a través de otras reformas que no suscitaban la reacción encarnizada que tuviesen sus pares legislativos como los talleres de educadores bajo el decreto N° 538, emanado el 17 de abril de 1972.

No es de extrañar que el ministro Tapia anunciara finalmente la postergación indefinida de la discusión e implementación de la ENU, excusándose en la preocupación gubernamental por las declaraciones eclesásticas. Concluía defendiendo las buenas intenciones del gobierno asegurando que este “está conformado por fuerzas políticas con diversas orientaciones ideológicas, marxistas, racionalistas y cristianas, lo cual es una garantía más de que no buscamos el adoctrinamiento de los jóvenes” (Las últimas noticias, 13 de abril de 1973)

Conclusiones

El paso de la FEDECH al SUTE fue un proceso marcado por la experiencia histórica del profesorado en torno a la transformación de su propia identidad como sujeto. Lo que en un principio fue una disputa por sostener una condición salarial acorde a sus expectativas prontamente iría adquiriendo una dimensión política en base al conflicto, empujando al profesorado a distinguir la necesidad de hacerse parte integralmente del sistema educacional junto a los cambios que éste experimentaba en la época. Sus direcciones lograron pilotar esto dando cuenta del agotamiento de la federación para los nuevos objetivos planteados en las organizaciones del magisterio e impulsando un organismo que se alinearía en la estrategia socialista “sui-generis” de la Unidad Popular con base en un poder popular institucionalizado.

A pesar de los primeros pasos de los cambios en el sistema educacional lograron captar sentidas demandas del magisterio como la creación del SUTE y el congreso de educación, lo hicieron al costo abrir múltiples críticas en el proceso que fueron capitalizadas por la Democracia Cristiana. Su avance orgánico en el magisterio, sumado a su actuar en la arena nacional le valdría a la Unidad Popular el debilitamiento de su hegemonía en el sector de los trabajadores de la educación y con ello la compleja decisión del qué hacer con las reformas educacionales que estaban sobre el tapete. Con una situación nacional que se tensaba a cada paso, las direcciones del magisterio optaron por tratar de apaciguar el conflicto evitando la confrontación directa, lo que en términos prácticos dejaba expuesta a la coalición gobernante a múltiples embates reaccionarios que serían, en última instancia, alicientes para una derrota mayor.

El Sindicato Único de Trabajadores de la Educación es una organización aun escasamente investigada por lo que en este capítulo buscamos ilustrar sus elementos clave destacando sus antecedentes en la Federación de Educadores de Chile, la relación entre el rol sindical y las políticas educacionales que jugó, así como los embates internos y externos que vivió. Esperamos que este estudio sirva como base para futuras investigaciones que puedan someter a análisis matices y las diversas dimensiones implicadas con el fin de perspectivar la compleja relación entre sindicalismo, educación y política en la historia y en el tiempo presente.

Referencias bibliográficas

Impresas

- Cox, C. Jara, C. (1989). *Datos básicos para la discusión de políticas en educación*. Santiago: FLACSO.
- Fariás, V. (2001). *La izquierda chilena (1969-1973)*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Fischer, K. (1979). *Political ideology and educational reform in Chile, 1964-1976*. Los Angeles: UCLA Latin American Center.
- Gatica, C. (abril de 1970). La conferencia mundial de educadores. *Educadores del mundo*, N° 34, 27-32.
- Informe de la comisión credenciales, *Educación*, N° 36, mayo de 1972, 98-100.
- Ljubetic, I. (2004). *Historia del Magisterio Chileno*. Santiago: Editorial Colegio De Profesores.
- Mensaje del compañero Salvador Allende. (marzo de 1971). *Educación*, N° 34, 6-8.
- Ministerio de Educación. (1971). *Congreso Nacional de Educación: Temario y Primer Aporte a sus debates*. Santiago.
- Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia 1900-1970*. Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos, Ensayo histórico sobre la escuela nacional unificada*, Santiago: LOM.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Revista pensamiento educativo*, Vol. 41 (N° 2), 149-164.
- Reyes, L. (2005) *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile. (1921-1932 y 1977-1944)*. Santiago: Centro de Estudios Miguel Enríquez.
- Rojas, J. (2009). Los estudiantes secundarios durante la Unidad Popular, 1970-1973. *Revista Historia*, Vol. 42 (N°22). 471-503.
- Suarez, W. (1971). Boletín ASTECO de mayo de 1970. En *Aportes socialistas para la construcción de una nueva educación chilena* (Pp. 172-183). Santiago: Universitaria.
- Texier, J. (mayo de 1969). La XVII Convención nacional de la UPCH. En *Educadores del mundo*, N°32, 49-54.
- Videla, L. (2010). *Relato de Vida*. FONDECYT 1090692, Reyes, L., Toledo, M., Egaña, M. L. Santiago: Universidad de Chile.
- 6ta Convención nacional de la SONAP. (noviembre de 1967). *Educadores del mundo*, N° 31, 50-58.
- 3 enfoques de la realidad educacional en Chile. (noviembre de 1968). *Educadores del mundo*, N°31, 50-59.

Periódicos y leyes

El Mercurio, Santiago.

La Prensa, Santiago.

La Segunda, Santiago.

Noticias de Última Hora, Santiago.

Ley N°17615. Diario Oficial, Santiago, Chile, 1 de marzo de 1972.

Decreto N°224. Diario oficial, Santiago, Chile, 12 de abril de 1973

Entrevistas

Mario Astorga, 13 de diciembre de 2016.

El Movimiento Pedagógico 1978 – 1998

Recordar para pensar

Sergio Eduardo Peñafiel Jaime
sepjuv@gmail.com

*A Sonia Haerberle, Silvia del Solar, Gladys
Guzmán, Jorge Rojas, Sonia Arnal.*

“El sueño se hace a mano y sin permiso”
Silvio Rodríguez

Este ejercicio de memoria constituye un intento de reconstruir la historia de un grupo de educadores que ofreció resistencia a la dictadura desde el desempeño de su particular rol en los ámbitos pedagógico, gremial y político. Es la mirada de uno de sus miembros desde la experiencia vivida junto a un colectivo que, teniendo su origen a fines de la década de los 70 se mantiene unido hasta hoy. Es un relato que, basado en la memoria, necesariamente debe tomar en cuenta el contexto de las determinaciones del sistema social que, en este caso, intervienen en la perspectiva personal de quien escribe.

Habiendo iniciado su docencia en noviembre de 1973, el autor de este relato llegó al grupo en agosto de 1981. Cuarenta años después puede reconocer que este grupo ha sido un referente que, junto con acogerlo, le ofreció un espacio de crecimiento y desarrollo en que, junto con sobreponerse en parte a lo vivido en esos primeros años de dictadura, encontró un espacio de reflexión y acción en medio de la cultura autoritaria que sistemáticamente se imponía en el país, dando a su profesión el sentido que buscaba para ponerla al servicio de un cambio educativo, social y político orientado hacia una convivencia plenamente democrática.

El relato se centra en el Grupo Espacio cuya acción se inscribe en el contexto de los movimientos pedagógicos que como expresión de resistencia a la dictadura surgen a fines de los setenta. Sus miembros, participan en una serie de iniciativas de resistencia pedagógica y cultural que une a sus reivindicaciones salariales, la demanda por la transformación de las prácticas pedagógicas y las condiciones en que se trabaja y convive en escuelas y liceos. Convocan, al mismo tiempo, a una tarea de profesionalización docente que integra lo gremial, lo pedagógico y lo político dando lugar a múltiples iniciativas de organización y perfeccionamiento que, en el contexto

dictatorial, surgieron como fruto de la reflexión colectiva. El grupo originario sigue hoy en comunicación y sus miembros influyen en el ámbito social, académico y laboral en que se desempeñan, desde las significaciones que han dado a las ideas fuerza que inspiraron al grupo, a su propia historia y a su percepción de la realidad. Son personas que mantienen fuertes relaciones afectivas producto de una historia común y la construcción de lazos de amistad y solidaridad surgidos mientras realizaban una tarea que dio significado a sus vidas durante la dictadura continuando hasta el tiempo presente.

En 2013, la Escuela de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y el Colegio de Profesores de Chile, con ocasión del cuadragésimo aniversario del golpe de estado, reconocieron la vocación pedagógica de este grupo de educadores asociándola a la resistencia a la dictadura. Se les invitó a exponer su historia, lo que se tradujo en un ejercicio colectivo de memoria y escritura, que culminó en un relato que constituye una invitación a las nuevas generaciones de profesores y profesoras, a pensar desde su propia experiencia, lo que podría ser la sociedad, la educación, la escuela, la organización gremial y todos los ámbitos ligados al desarrollo de una profesión docente comprometida con la construcción de una sociedad democrática.

Desde ese relato, este ejercicio de rememoración sigue una línea personal asociada a la experiencia vivida por el autor. Es un acto recordatorio apoyado en documentos de la época y necesariamente mediado por el tiempo. Es una mirada hacia el pasado desde un presente que hoy suma el sueño compartido con una gran mayoría de construir un futuro para nuestro país donde la vida, la libertad, el trabajo y la justicia sean vividos como un derecho en pro del desarrollo de todos y todas. La acción de ‘recordar para pensar’ nos enfrenta a eventos ocurridos a partir de fines de la década de los setenta en un ejercicio de memoria orientado al futuro. Como todo recuerdo, se alimentará de retazos que la memoria rescata apoyada en hechos reales con las significaciones que el propio autor les otorgó en su momento y otras que les otorga hoy y que dicen relación con otro elemento que desde entonces acompaña las ideas y la acción, la resistencia.

La temática de la resistencia aún está casi ausente de la literatura pese a la prolífica producción de testimonios de las víctimas, los reportajes realizados por el periodismo investigativo y los nuevos relatos que han surgido, desde quienes participaron como victimarios. Se han destacado algunos de los testimonios de los grupos que ofrecieron una legítima resistencia armada, pero se han obviado los intentos de resistencia que, desde los inicios de la dictadura, ofrecieron otros grupos en distintos ámbitos laborales y sociales. Hubo personas y grupos que hicieron de la resistencia, parte de su vida cotidiana, desde el apoyo a niños y niñas que vieron desaparecer a sus padres, pasando por las redes solidarias que, en la clandestinidad, arrebataron víctimas a la dictadura posibilitando que pudieran, primero ocultarse y luego escapar fuera del país, hasta quienes ligados a la educación popular y la salud colaboraron en la sobrevivencia de miles que iban siendo despojados gradualmente de sus derechos civiles y sociales.

Fueron innumerables las organizaciones de todo tipo, culturales, académicas,

políticas, populares, poblacionales, estudiantiles, profesionales, religiosas, etc., que con más o menos organización y existencia legal, con y sin ayuda institucional, hicieron de la resistencia una manera de vivir que intentaba, por un lado, evitar que la cultura autoritaria invadiera sus grupos de referencia y, por otro, poner las bases de lo que debería ser una convivencia democrática, una vez derrotada la dictadura. En el ámbito educacional, hubo en distintas latitudes, grupos y personas que, de manera organizada, se sumaron al múltiple propósito de resistir el autoritarismo en las escuelas, en la organización gremial y en la vida cotidiana teniendo como horizonte la derrota a la dictadura y la construcción de la democracia. Transcurrida la primera etapa del gobierno dictatorial, con miles de víctimas de encarcelamiento, tortura, desaparición y muerte, muchos de estos grupos buscaron su reorganización y surgieron otros motivados por el deterioro de las condiciones económicas y salariales de gran impacto social.

En 1974 la dictadura constituye el Colegio de Profesores imponiendo los dirigentes y obligando al profesorado a inscribirse en dicha organización. En 1976 y 1977 aparecen los primeros grupos ligados a profesores que estuvieron comprometidos con la reforma educacional impulsada en el gobierno del presidente Allende quienes enfrentan la necesidad de generar nuevas formas de trabajo sindical desde las organizaciones de izquierda (Matamoros, 2017) .

1978, es un año que representa un periodo clave en la búsqueda de la consolidación y legitimización del gobierno dictatorial y la institucionalización del sistema neoliberal como también para el inicio de la reorganización del magisterio. Ese año comienza con la consulta que convoca a pronunciarse a favor del dictador y en contra de Naciones Unidas, organismo que venía condenando la dictadura, año a año, desde 1974. Se llamaba a votar Si o No contrastando una bandera chilena y una bandera negra bajo la leyenda: “Frente a la agresión internacional desatada en contra del gobierno de nuestra patria, respaldo al ‘Presidente Pinochet’ en su defensa de la dignidad de Chile, y reafirmo la legitimidad del ‘Gobierno de la República’ para encabezar soberanamente el proceso de institucionalización del país.

1978 es el año del rechazo, en febrero, por parte del gobierno argentino, del laudo arbitral británico sobre las islas del Beagle, el que favorecía a Chile. Un hecho que nos mantuvo al borde de una guerra con el país vecino y que se solucionó con una mediación arbitral de la Iglesia Católica.

Es también el año en que Naciones Unidas convoca a celebrar el Año Internacional de los Derechos Humanos, llamado que el Arzobispado de Santiago acoge con otras iglesias bajo el lema “Todo hombre tiene derecho a ser persona” en un evento que congrega a personalidades nacionales y extranjeras del ámbito religioso, gremial, cultural y social culminando con un simposio internacional.

Es el año de la gran huelga de hambre que entre el 22 de mayo y el 7 de junio iniciara la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos en la sede de UNICEF y en varias parroquias de Santiago a quienes se sumaron cientos de huelguistas en Chile y el mundo demandando saber la suerte de los detenidos desaparecidos y denunciando la Ley de Amnistía promulgada un mes antes. Tristemente, la respuesta

llegó con el hallazgo de 15 cuerpos en una mina en Lonquén, localidad ubicada cerca de Santiago, confirmando la posibilidad cierta de que los detenidos desaparecidos habían sido asesinados después de su secuestro por parte de los organismos de seguridad.

Por último, 1978 es el año en que la Coordinadora Metropolitana de Educadores que se venía organizando desde el año anterior en la zona Sur de Santiago, al amparo de la DECAL, Departamento de Capacitación Laboral, vinculado a la Iglesia Católica, se extiende a otras zonas en Santiago y regiones, como germen de la reconstrucción de la organización gremial y uno de los primeros intentos de resistencia que, de manera organizada asumió el propósito de combatir el autoritarismo que se imponía en la educación y derrotar la dictadura impulsando en 1982 la fundación de la Asociación Gremial de Educadores de Chile, AGECH.

Este ejercicio de rememoración rescata la memoria del grupo de docentes que, en 1978, se organizó en la zona oriente de Santiago. Con la confluencia de participantes de distintas zonas, este grupo devino en una organización no formal que en sus primeros años se autodenominaba Decal Zona Oriente, DZO. El grupo, además de impulsar la acción gremial reivindicativa económico - laboral rescataba para los docentes, junto a su condición de trabajador asalariado, la de profesional, desde una perspectiva que lo situaba como protagonista de los cambios que debían producirse, en el contexto de la lucha por recuperar la democracia en los ámbitos pedagógico, gremial y político, reconociéndolos como propios del ejercicio de la profesión docente.

Al amparo del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, este grupo logró consolidarse, como un grupo de reflexión y acción, integrado por profesores, profesoras y otras personas ligadas a la educación, quienes compartían el interés por democratizar los espacios educativos y gremiales, generando un conjunto de ideas fuerza para el cambio. El devenir grupal constituía en sí mismo una experiencia de autogestión democrática que les permitió generar relaciones sociales que los han mantenido juntos hasta hoy.

Desde 1987 hasta 1993, algunos de los miembros de este grupo, quienes se habían incorporado en 1983 a una formación de postgrado en el PIIE, forman parte de una experiencia de investigación acción desarrollada por esa institución en alianza con el Colegio de Profesores en diferentes comunas y regiones de Chile, particularmente Santiago, Concepción, Curicó y Valparaíso, además de extenderse a Perú y Paraguay, países que, al igual que Chile estaban encabezados por regímenes dictatoriales. Los Talleres de Educación Democrática, TED¹, buscaban contribuir a la transformación de las prácticas docentes y pedagógicas desde la reflexión colectiva poniendo el protagonismo de las personas como objeto de investigación.

Años después, sería el Colegio de Profesores el que estructurara un Movimiento Pedagógico que logró generar grupos de investigación a nivel regional y comunal en todo Chile. La Universidad Academia de Humanismo Cristiano, UAHC,

.....
1 TED: Propuesta de perfeccionamiento elaborada por los investigadores del PIIE, Rodrigo Vera, Ricardo Hevia, Ma. Elena Sota y Jenny Assael.

también recibe la influencia de este grupo original con la incorporación de varios de sus integrantes a la Escuela de Educación de esa casa de estudios.

Rescatar esta historia desde la mirada de uno de sus protagonistas, a partir de la reconstrucción colectiva hecha por el grupo en 2013, puede ser una contribución a la elaboración de una memoria social sin suficiente expresión el día de hoy. El testimonio de estos actores y su organización durante la dictadura, el rescate de sus acciones e ideas, así como su modo de relación, nos puede ayudar a pensar, desde esa experiencia, el incierto presente y su proyección al futuro.

Lo que sigue son retazos de memoria del autor que se sustentan en la construcción colectiva que hiciera el grupo en 2013, y documentos de la época. Su llegada a la DZO se produjo por azar cuando, en julio de 1981, conoce a una profesora con quien coincidía en un viaje de turismo cultural para profesores², hecho que permitió su integración al grupo cuando este organizaba el Primer Encuentro de Innovadores en Educación a realizarse a fines de ese año.

Entre 1979 y 1980 la DZO, convoca a profesores y profesoras a organizarse en momentos en que se discutía acerca de la participación o no en la consulta sobre la nueva constitución que en un camino de legitimación del régimen pretendía imponer la dictadura. En ese contexto, la consigna inicial era ‘no al autoritarismo, no al dogmatismo y no al burocratismo en la educación y la escuela’, comenzando así una reflexión que se va complejizando en el tiempo conformando un conjunto de ideas fuerza para el cambio. La innovación y experimentación pedagógica son tareas que están presentes en las acciones realizadas en la década de los 80 en que se conforman varios grupos de renovación pedagógica abocados a diversas temáticas y donde se comienza a plantear que el cambio político y social puede también hacerse desde las aulas mediante prácticas pedagógicas democráticas, sin abandonar la lucha por reivindicaciones laborales y económicas.

El antecedente de este movimiento son los talleres de educadores que funcionaron sistemáticamente entre 1972 y 1973 durante el gobierno de Allende como un modelo participativo de formación continua del magisterio. La idea fuerza que

.....

2 Nota del autor: “Transcurría el mes de julio de 1981. El bus viajaba con el pasaje completo, la mayoría profesores que se habían conocido apenas un par de días antes de embarcarse en un tour de 10 días que llegaba desde Santiago hasta Arica y tenía por centro la Fiesta de la Tirana. Las localidades de San Pedro de Atacama y Toconao eran dos atractivos en el camino. En esta última encontramos a Claudio, estudiante universitario relegado allí por tres meses cumpliendo una orden administrativa gubernamental. Como todos los relegados de la época había viajado con muy pocas cosas desde su lugar de detención en Santiago a este lejano y desconocido lugar, ubicado sobre los 2.000 metros de altitud, con temperaturas que en la noche descendían bajo cero. Luego de conversar con él y recibir algunos encargos para su familia le regalé una manta que llevaba para el viaje. No todos en el grupo establecieron una relación abierta con este estudiante, por ello llamó mi atención una profesora, quien no solo conversó con él, sino que inició una colecta consiguiendo que se le brindara una ayuda económica. Luego, ya en el bus, no se habló más del tema, obedeciendo a un código implícitamente compartido en esos años que ponía límites a conversaciones de este tipo. Hace 40 años, ese episodio generó una amistad que me permitió conocer al mes siguiente al grupo de la DZO, con el que sigo unido hasta hoy”.

anima este comienzo es que lo pedagógico es parte de la lucha gremial y política. El grupo es acogido por el PIIIE, institución que abre sus espacios para las reuniones y la realización de los primeros talleres.

El Primer Encuentro de Innovadores realizado en diciembre de 1981, marca un hito importante en el grupo porque no solo reúne a centenares de profesores y profesoras, sino que es el éxito del trabajo colaborativo de un colectivo que proviniendo de distintas vertientes políticas comparte ideas comunes que los separan de la práctica sindical tradicional donde las orgánicas partidistas solían tener el control. El evento, que fue inaugurado con una función de cine³, contó con la participación de más de 500 asistentes divididos en 25 grupos donde expusieron sus experiencias 72 docentes quienes, a pesar del autoritarismo que sistemáticamente se instalaba en las escuelas, estaban innovando en el trabajo pedagógico con un sentido de democratización de sus prácticas, abordando temáticas que iban desde las didácticas de enseñanza hasta cuestiones valóricas y políticas. El encuentro determinó la forma como se debería continuar y esta fue convocando a la conformación de grupos de renovación pedagógica que funcionaron con una frecuencia periódica durante varios años incorporando a otros docentes en temporadas de perfeccionamiento. Sin existir una orgánica al modo tradicional siempre existió el grupo original que dio liderazgo a las diversas iniciativas. Un grupo en que, al mismo tiempo que el colectivo lideraba un movimiento de renovación pedagógica, sus integrantes se esforzaban por experimentar en sus aulas las ideas fuerzas que iban surgiendo de la reflexión y la práctica. La misma preocupación existía en torno al funcionamiento interno del grupo.

Los encuentros de innovadores convocan a cientos de docentes en 1981 y 1988, años en que se realizan los más significativos con relación a participación masiva. Otros eventos intermedios fueron parte de un proceso que enlaza estos dos grandes hitos, a través de temporadas de talleres que dan espacio a grupos de innovación y experimentación pedagógica en que la reflexión y el cambio son motor y perspectiva: talleres temáticos, cine foro y publicaciones que circulan abordando temas como equidad de género, formación ciudadana, educación sexual, integración de la diversidad sin discriminación política, religiosa, social, étnica o cultural, junto a otros de política educacional contingente.

El Segundo Encuentro de Innovadores en Educación se realiza los días 11 y 12 de noviembre de 1988, en un contexto de mucho mayor apertura política. Esta vez es el Grupo Espacio⁴ quien convoca, colectivo que se había conformado en el segundo

.....
3 El Primer Encuentro de Innovadores en Educación se inauguró el 3 de diciembre de 1981, en el Instituto Luis Campino, en ese tiempo ubicado donde hoy está el Centro de Extensión de la Universidad Católica, a metros de la sede legislativa de la dictadura. Comenzó con la exhibición de Padre Padrone (1977), película de los hermanos Paolo y Vittorio Taviani. Basada en la novela homónima de Gavino Ledda, relata la vida de un chico que, en Cerdeña, vive hasta los 21 años atado al trabajo del campo junto a su padre y que se libera de su tutela casi esclavizante, y quien luego de aprender a leer en el servicio militar, llega a ser lingüista.

4 El Grupo Espacio tuvo su primer acto de presentación a público, el domingo 4 de noviembre de 1984, en el antiguo Cine Arte Normadie, en Santiago, con el estreno de la película Arriba Hazaña (1978), de José María Gutiérrez, la que no había sido estrenada en Chile.

semestre de 1984 reuniendo a integrantes del grupo original y nuevos miembros. Este segundo encuentro que, en esta ocasión, recibe el patrocinio del apoyo del Servicio Universitario Mundial, del PIIE y el CIDE⁵, “se inscribe entre los esfuerzos del Grupo Espacio por promover y apoyar los movimientos de renovación pedagógica del magisterio chileno, en una línea de trabajo de base en torno a las transformaciones de las prácticas pedagógicas hacia formas más eficientes y democráticas de enseñanza y aprendizaje” (Guzmán, Haerberle, Peñafiel, 1988, p. 3). Se convoca a profesores a conformar grupos de innovación y experimentación, de funcionamiento previo al encuentro, considerados estos como espacios de autoperfeccionamiento en que se construyen colectivamente innovaciones “en un proceso grupal que nos permita solidariamente llevar a cabo innovaciones considerando e intentando superar las limitaciones personales, institucionales y sociales que nos afectan [...] a través de una percepción de los problemas de la docencia que nos disponemos enfrentar y un análisis crítico de las prácticas educativas que nos proponemos modificar” (Grupo Espacio, 1998, p. 1).

El evento se realiza en dos días y cuenta con la colaboración de estudiantes de Educación Media quienes se hacen cargo de tareas que dicen relación con la logística interna, mientras los adultos asumen tareas de coordinación. Los docentes participantes pueden unos exponer y otros conocer innovaciones en el tratamiento de problemas escolares y contenidos disciplinarios, iniciativas a nivel institucional y otras en el área extracurricular. El encuentro se convoca “ante la necesidad de superar la dispersión y aislamiento en el que trabajan muchos docentes que realizan experiencias innovadoras en sus aulas y establecimientos buscando combatir el autoritarismo escolar”(Grupo Espacio, 1988, p. 1) Se les invita entonces, a conocerse y debatir en torno a esos esfuerzos por democratizar la educación pudiendo incorporarse en fecha posterior al encuentro en iniciativas colectivas que van en la misma línea.

Iniciada la transición política, se organizan otros dos encuentros. Uno en Viña del Mar, en noviembre de 1991. Es el Primer Encuentro de Experiencias Innovadoras organizado por los TED, que constituyen el movimiento pedagógico que agrupa a profesores y profesoras de los comunales del Colegio de Profesores de Valparaíso, Viña del mar, Quilpué y Villa Alemana. Este encuentro fue patrocinado por el Instituto Profesional Educare y el directorio regional del Colegio de Profesores. El segundo evento, que se convoca bajo el lema ‘La reforma se construye en el aula’ corresponde al Primer Encuentro de Innovación Educativa de la Patagonia que se realiza en Punta Arenas entre el 24 y el 26 de septiembre de 1998. Convocado por el Colegio Charles Darwin⁶ y la Universidad de Magallanes, es patrocinado por la Secretaría Regional Ministerial de Educación, la Corporación Municipal de Educación

Contextualizada a inicios de la transición española, intenta ser una parábola de ese periodo político a través de la toma de un colegio en que los estudiantes levantan la figura de Manuel Azaña, presidente de la segunda república española (1936-1939) como símbolo de la resistencia a la dictadura. De ahí su nombre.

5 Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

6 El Colegio Charles Darwin era dirigido entonces por el autor.

y el directorio regional del Colegio de Profesores. UNESCO colaboró enviando a uno de sus personeros, miembro del Grupo Espacio, quien profundizó en la definición de lo que es una ‘innovación educativa’, separando este concepto de la persona del ‘innovador’ y poniendo el acento en la participación del colectivo (Hevia, 1998). Ambos encuentros se ven influenciados por los TED, el primero, y por el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores, el segundo (Universidad de Magallanes, Colegio Charles Darwin, 1998).

La definición de lo que es una ‘innovación educativa’ y la participación del colectivo en su generación, seguimiento, evaluación y mejoramiento es una cuestión que se venía conversando desde el II Encuentro de Innovadores en Educación (1988). Sin embargo, es en el Primer Encuentro del Movimiento Pedagógico realizado en Valparaíso con asistencia de profesores y profesoras de Santiago donde se define el concepto de innovación y que recoge este autor en un documento de trabajo a propósito de la realización del Primer Encuentro de Innovación Educativa de 1991 en Valparaíso: “La reflexión sobre el tema nos ha llevado a considerar la innovación pedagógica como toda acción realizada en el ámbito escolar que, planificada por un docente, está destinada a cambiar sus formas habituales de enseñar, buscando mejorar algún aspecto de la calidad de los aprendizajes que sus alumnos realizan” (Peñafiel, 1991, p. 1), definición que se enriquece luego con la inclusión del colectivo que la sustenta. Una década después, en un encuentro iberoamericano organizado por UNESCO - OREALC en Santiago, se abordaba este concepto, en momentos que la organización levantaba una red virtual de innovaciones a nivel iberoamericano como resultado de una investigación sobre patrimonio y cultura local en que se proponía una metodología de innovación y experimentación recogida de la reflexión sobre las experiencias de estos encuentros previos organizados por los TED, el Grupo Espacio y el Movimiento Pedagógico (Hevia, Hirmas, Peñafiel, 2002).

Desde sus inicios el Movimiento Pedagógico incorporó la crítica al tipo de sociedad en que se vivía, a las políticas educacionales que se implementaban en dictadura y a las maneras de relacionarnos al interior de la organización gremial. La reflexión no solo fue realizada en los grupos de renovación pedagógica que se formaron después del Primer Encuentro de Innovadores sino a través de boletines que permitían hacer circular estas preocupaciones. Es el caso del Boletín del Taller de Sexualidad que en su primer número daba cuenta de las interrogantes que existían frente a la realización de este taller “¿La formación de este taller estará acorde con la realidad política? ¿No sería necesario empezar por organizar sindicalmente a los profesores primero? ¿No se transformaría en terapia? ¿Qué nos aportaría a nosotros, adultos y además profesores? ¿Encontraríamos en él información ‘técnica’ necesaria? ¿Nos darían texto, guías, metodologías?” (Taller de Sexualidad, 1982, p. 2). Las preguntas daban cuenta de la tensión constante que había entre los temas políticos, gremiales, educacionales y la vida cotidiana, preocupación que cruzaba los grupos mientras se avanzaba hacia un concepto de democracia que comprendía todos los ámbitos de la vida del ser humano y sus comunidades, naturalizando gradualmente, al interior de los talleres, modos de relación que favorecerían la participación de todos y todas. Es lo que se preguntaban las integrantes del Colectivo Mujer y Educación en su Boletín N°

2 “¿Por qué si el 70 % de los colegiados son mujeres estas no participan directamente de las actividades de este?” (Colectivo Mujer y Educación, 1988, p. 5).

La preocupación por las políticas educacionales implementadas por la dictadura quedó plasmada desde el primer número del Boletín La Tarea que circuló entre agosto de 1981 y mayo de 1984. “La municipalización, junto con los nuevos planes y programas de la Enseñanza Básica y Media, y la Ley General de Universidades, transformará la educación chilena en una educación clasista, en la que los hijos de los obreros serán educados para ser ‘buenos ciudadanos y buenos trabajadores’ y los hijos de los empresarios llegarán a la educación superior para capacitarse y para dirigir al país” (Colectivo La Tarea, 1981, p. 3).

Estos y otros boletines de los primeros años del Movimiento Pedagógico, escritos en estencil, impresos en hectógrafos, limógrafos o, en el mejor de los casos, en un mimeógrafo, con dibujos hechos a mano, necesariamente con artículos sin firma, son un registro de la reflexión y acción de estos grupos que en reuniones de edición discutían los contenidos y al mismo tiempo escribían e imprimían cada número para luego iniciar la tarea de repartirlos entre los miembros del movimiento y entre profesores ‘de confianza’.

En esas labores sorprendió al grupo editor de La Tarea la noche del 11 de mayo de 1983 en que se produce la primera protesta nacional. En esa edición, el número 13, el tema central era la participación en una organización gremial democrática insistiendo en la crítica a las organizaciones tradicionales del magisterio preocupadas solo de la reivindicaciones económicas – laborales limitando su quehacer. Al respecto, la DZO señalaba “Pensamos que éstas [las organizaciones gremiales] deben, además, meterse en la lucha por el cambio tanto a nivel del sistema educativo como de la práctica docente al interior de la sala de clases y avanzar de este modo en la creación de una educación alternativa. Al mismo tiempo deben generar formas de vida que favorezcan el cambio y ser capaces de ir transformándose en una fuerza social y política que se plantee los problemas nacionales en conjunto con las demás organizaciones populares” (Colectivo La Tarea, 1983, p.3).

Mientras estas publicaciones daban cuenta de la reflexión de los distintos grupos y talleres que se conformaban, otro colectivo, conformado por profesores y profesoras, especialistas en educación y dirigentes gremiales publicaban El Pizarrón, revista que entre 1980 y 1989 llegó a editar 68 números con una circulación de 2000 ejemplares a lo largo del país y que circulaba de mano en mano dirigida a los y las docentes interesados en el análisis de sus prácticas pedagógicas, de la política educacional, de la construcción de un nuevo modelo de escuela democrática para el país y una organización gremial con pensamiento pedagógico. Entre sus secciones permanentes estuvo el análisis de la coyuntura educacional, el estudio de corrientes pedagógicas, la historia de la educación, las condiciones laborales y salariales del magisterio, el análisis de prácticas escolares, la participación de los actores en la gestión escolar y otros temas comúnmente vedados a la escuela (Grupo Espacio, 2013).

Pero la década de los 80 no son solo los encuentros de innovación educativa. Son muchas las iniciativas en las que el movimiento pedagógico llama a participar:

- Los **sábados pedagógicos** invitaban a reflexionar sobre problemas que, en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, daban lugar a posibles acciones innovadoras, entre otras el rechazo a la lectura, los problemas disciplinarios, la motivación a aprender, etc., en que se avanzaba definiendo y delimitando el problema, levantando hipótesis explicativas y arribando a probables alternativas de acción.
- Las **temporadas de talleres** que convocaban a grupos de profesores dispuestos a vivir una experiencia autogestionada de perfeccionamiento en torno a propuestas ya elaboradas en que se invitaba a participar con un espíritu crítico y colaborativo con el apoyo de una coordinación facilitadora que buscaba “cooperar con el grupo para que la experiencia sea asumida creativamente por los propios participantes de manera colaborativa y solidaria” (Grupo Espacio, 1984, p. 2). Algunos de los talleres de estas temporadas fueron “Juego teatral y educación”, “La música en la sala de clases”, “Rol del profesor: una aproximación desde la teoría y la práctica”, “Televisión y Educación”, “Prensa y educación”, “Teorías de análisis crítico a la escuela”, “Mujer y Educación” entre otros.
- El **cine foro**, que entre 1980 y 1989 superó los 120 encuentros de cine y educación con más de 12.000 asistentes se realizaba en distintos lugares facilitados por escuelas, colegios de iglesia y ONGs. Eran reuniones masivas, vespertinas, realizadas por el placer de desarrollar una cultura de conversación grupal sobre la importancia de la educación y la necesidad de dirigir su construcción hacia la democracia. Se utilizaba la metodología de los pequeños grupos de conversación que se conformaban luego de proyectar una película con temáticas tales como la importancia de la educación en la transformación de la vida de las personas; la escuela como reflejo del contexto social, político y cultural; apertura de la escuela a la educación sexual; formación ciudadana y la vida cotidiana; relaciones de equidad de género y cultura escolar; la violencia en la sociedad y en las escuelas; el autoritarismo en la sociedad y la escuela, entre otros (Grupo Espacio, 2013).
- El **Grupo Freinet** que funcionó sostenidamente entre 1987 y 1989. En sí, constituía un movimiento ligado a la propuesta pedagógica de Celestin Freinet (1896-1966) que algunos ubican en el movimiento de la Escuela Nueva, pero con un fuerte carácter democrático y social. El grupo hace realidad la elaboración colectiva y el intercambio de experiencias innovadoras al mismo tiempo que busca profundizar en “el conocimiento y la comprensión de la pedagogía Freinet, a través de una metodología dinámica de ‘acción-reflexión-acción’ (Aránguiz, 1989, p.3). Uno de sus principios es la clase cooperativa que nos ofrece “un clima de confianza que estimula la iniciativa personal y enseña a asumir responsabilidades. En síntesis, estamos aprendiendo a convivir en democracia” (Schmidt, 1988, p. 7).
- Las **Escuelas de Temporada del Colegio de Profesores de Chile** comienzan a desarrollarse en la primavera de 1986 en que el Grupo Espacio es con-

vocado a realizar talleres de perfeccionamiento cuando recién la oposición política había ganado las elecciones internas de la organización. Luego, a partir del verano de 1987, este grupo participa no solo impartiendo talleres, sino que en la organización de las tres primeras escuelas de verano de Santiago (1987-88-89) y en las dos primeras de Valparaíso (1988-89). Para entonces el Grupo Espacio tiene estructurados entre otros, talleres de Expresión Plástica Infantil; Iniciación al Juego Teatral; Experiencias Innovadoras en el Aula; Tratamiento de Valores y Sentimientos en el Aula; Tratamiento de Problemas Disciplinarios; Apropiación crítica de teorías; Prensa y Educación; Género y Educación; y Técnicas de la Escuela Moderna. Se agrega la experiencia de los TED, desarrollados en las escuelas de verano (1989-1990) de Santiago y Valparaíso. Recientemente, (2019) cuando el Colegio de Profesores retoma la realización de las Escuelas de Verano se incorporan nuevamente el Taller de Expresión Plástica y el Taller de Género, y se agregan la Construcción de Memoria en Espacios Educativos y Educación Patrimonial e Innovación Pedagógica, todos coordinados por miembros del Grupo Espacio.

- La **Primera Escuela de Verano “Una Escuela para la Democracia”** (1987) estuvo marcada por el despido masivo de profesores/as hecho por la dictadura bajo el pretexto de la modernización que, entre otras cosas, desde 1981, justificaba el proceso de municipalización-privatización de la educación. La problemática no estuvo ajena a las exposiciones de los conferencistas invitados a la escuela y en sus intervenciones se invitaba a las organizaciones gremiales a asumir el doble carácter de profesional intelectual y trabajador asalariado que ostenta el profesorado de modo que haya conciencia de que “su planteo político, económico y social, no es solamente por reivindicaciones sociales, materiales, que van a cambiar la sociedad en que viven, sino que es por su influencia, la influencia que les da su status profesional” (Berberat, 1987, p. 51).
- Hablar del movimiento pedagógico a inicios de los 90 remite a los **Talleres de Educación Democrática, TED**, programa que venía desarrollando el PIIIE en el Colegio de Profesores desde 1987, en las regiones de Valparaíso, Concepción y Metropolitana, alcanzando a la comuna de Curicó. En la experiencia participan varios miembros del movimiento pedagógico y constituyen “una modalidad de perfeccionamiento docente mediante el cual la organización gremial del magisterio se dispone a contribuir a la democratización de las prácticas pedagógicas institucionalizadas en el sistema escolar” (Vera Godoy, 1988, p. 17).

La propuesta de los TED ubicaba en la organización gremial tres ámbitos de trabajo: económico laboral, político social y educacional dándole al profesorado un rol protagónico en la defensa y promoción de condiciones de empleo, en el impulso a transformaciones sociales, políticas y culturales en favor de la democracia, y en la democratización del sistema escolar tanto en su organización como en las prácticas pedagógicas. Para ello proponía la reivindicación de un sistema permanente de perfeccionamiento en Talleres de Educadores los que se constituían al interior de los establecimientos en una instancia de capacitación, una forma de organización del

trabajo docente, una comunidad de vida profesional y una modalidad de investigación destinada a cambiar las prácticas pedagógicas en una perspectiva de generar condiciones para una escuela para la democracia (Vera Godoy, 1988).

La experiencia de los TED en los comunales de varias regiones dio un impulso al Movimiento Pedagógico que se manifestó en los encuentros que se organizaron a inicios de los 90 cuando el país entraba en un período de transición política. Es lo que motivó en Viña del Mar a un grupo de iniciativa por el movimiento pedagógico a convocar a un encuentro los días 11 y 12 de septiembre de 1991 en que participan también docentes de Curicó y Santiago, lo que motiva nuevos encuentros en esas ciudades (1992, 1993). Bajo el lema “¡Qué sería del aire sin tu vuelo!”⁷ se rescataba el protagonismo del profesor en los cambios y la reflexión se centraba en la innovación educativa como un motor de la reforma en las aulas (Peñañel, 1991).

En Santiago, el grupo de iniciativa que organiza otro encuentro, junto con recordar y valorar el movimiento pedagógico en la historia del magisterio, invita a los participantes “a crear, a imaginarnos un camino de construcción de una propuesta de cambio que incorpore a maestros, padres y alumnos, en la tarea de transformar los espacios en que aprendemos y enseñamos, para hacer de ellos un adelanto de la sociedad que soñamos” (Grupo de iniciativa por el Movimiento Pedagógico de Santiago, 1991, p. 1).

En otro encuentro en Curicó, en el contexto del cuarto año del gobierno de transición, surgían las preguntas “¿Qué ha sucedido que nuestro gremio ha transitado desde las expectativas a la desmotivación? ¿Qué acontece en los círculos oficiales y en el gremio mismo, que nadie se atreve a plantear que el problema de la educación es tan profundo y de consecuencias tan trascendentales que lo que realmente está en juego es el proyecto del país que queremos?” (Movimiento Pedagógico, 1993, p. 1).

Luego del plebiscito del 5 de octubre de 1988, ante la inminencia del cambio de régimen, en muchas instituciones se comenzó a trabajar en lo que sería el programa educacional del nuevo gobierno. Desde el PIIIE, que durante años dio cuenta de las transformaciones educacionales que surgían en el marco del régimen autoritario y neoliberal impuesto por la dictadura, se convocó a los investigadores y educadores a proponer “esbozos de políticas públicas apropiadas a las características del próximo periodo de cuatro años” (PIIE. 1989. p.9) entre ellos a miembros del Grupo Espacio que participaban en el equipo de coordinación de los TED, quienes se ocuparon del capítulo ‘Movimientos de Renovación Pedagógica y de Estímulo a la Innovación’. El texto recoge desde sus inicios la experiencia del Movimiento Pedagógico y de los Talleres de Educación Democrática para proponer “la planificación e implementación de un programa, experimental en sus inicios, de talleres de perfeccionamiento en diversas comunas del país, las que realizadas a nivel local, promuevan la renovación pedagógica, incorporando a los profesores desde su unidad educativa a diversas instancias de participación en cada comuna” (Guzmán, Barría, Peñañel y Aránguiz, 1989, p.154). En el documento se consideraban las principales dificultades derivadas de la situación laboral del profesorado que se resumía en “la cultura autoritaria que

.....

7 Verso tomado del poema homónimo del sociólogo José Manuel Parada.

de una u otra manera, se ha hecho carne entre los profesores lo que dificulta en muchos casos la comprensión sobre la relación existente entre el cambio social, y su propio cambio y el de la escuela” (Guzmán, et al. 1989, p.156). En ese contexto, la experiencia de los TED daba lugar a expectativas asociadas a que las nuevas condiciones posibilitaran que “el profesor asuma el rol protagónico que le cabe dentro de la construcción de una escuela, una educación y una sociedad democráticas” (Guzmán, et al. 1989, p. 157).

El Movimiento Pedagógico de la Región de Valparaíso, a través de algunos de sus miembros, entre ellos el autor de este texto, jugó un importante rol de apoyo a la instalación de políticas educacionales en el primer año del gobierno de transición. Allí se insistió en el protagonismo del docente y la reflexión colectiva sistemática para enfrentar las necesidades de perfeccionamiento del profesorado. Sin embargo, después de un año de trabajo ad honorem, la autoridad decidió que más que la reflexión pedagógica los profesores requerían metodologías activo-participativas, en una decisión política que, a juicio de este autor, expresaba el temor a la organización del profesorado. Algo parecido ocurre en la Región Metropolitana con un plan de perfeccionamiento presentado al municipio de La Florida por el sindicato de trabajadores de la educación con el apoyo del TED comunal (COMUDEP, 1990).

El Movimiento Pedagógico, originado a fines de los 70, se ha seguido expresando en diversos espacios con la participación de muchos de sus miembros en la gestión pedagógica de establecimientos educacionales, en el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores, en la Escuela de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y otras universidades e institutos que han recibido su aporte teórico y metodológico (Universidades de Magallanes y Andrés Bello, Instituto Profesional de Chile, Instituto Profesional Helen Keller), en la revista Docencia del Colegio de Profesores, en las actividades de asesoría y formación pedagógica del PIIIE y otros espacios educativos y culturales donde se han implementado iniciativas de formación para profesores, estudiantes de pedagogía y agentes culturales. Con nuevas formas y contenidos se ha mantenido la necesidad de compartir, reflexionar e investigar a partir de las propias prácticas, ya no solo pedagógicas sino también gremiales, sociales, políticas y culturales, junto a la valoración de lo colectivo. Así lo viven los miembros del movimiento, particularmente del Grupo Espacio, que de una forma u otra inciden en los contextos en que les toca participar y quienes desde el grupo original de la DZO fueron generando en su historia un conjunto de ideas fuerza definidas como “perspectivas de análisis que permitan mirar críticamente la realidad escolar proyectando una acción democratizadora de la escuela y de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Grupo Espacio, 1990, p. 7).

En alguna medida estas ideas fuerza sintetizan lo que ha sido un discurso grupal que se ha enriquecido en el tiempo, expresándose en las prácticas de quienes, de diversa manera, han podido conocerlas y darles vida en sus múltiples espacios de acción. Son ideas que “nacen y se desarrollan paralelamente a los años en que el régimen militar encuentra en la escuela un instrumento eficaz para transmitir la cultura autoritaria en que él mismo se sustenta” (Grupo Espacio, 1990, p. 7).

- La primera idea fuerza es la de **la democracia presente en las relaciones sociales y pedagógicas**. Es la idea matriz desde la que derivan otras, todas actuales, que, de una u otra forma, estarán teñidas por ésta.
- **Favorecer un aprendizaje autónomo**, aquellos que surgen de la necesidad e interés de los alumnos, en donde se compromete la totalidad del individuo: su sentir, pensar y actuar. “en que todos, sin distinción, aprendan y se desarrollen, que considere el aprendizaje como su objetivo y tarea central y que permita realizar aprendizajes significativos que favorezcan el desarrollo de la autonomía intelectual afectiva y moral” (Peñañiel, 1997, p. 227).
- **Una metodología innovadora centrada en los modos de aprender**, que supere la aplicación de técnicas y el ‘eficientismo’, que lleve al alumno a ‘aprender a aprender’. Hoy en día es posible reconocer estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y diferencias en los modos de aprender que reflejan la diversidad existente en el aula.
- **Aprender con otros**, entendiendo el acto de aprender como un proceso que compromete la interrelación con otros, un acto colaborativo donde a su vez se aprende a vivir con los demás comprendiendo que, si bien el aprendizaje es un fenómeno individual ocurre en una situación de relación con otros.
- **Incorporar la afectividad en el aprendizaje**, reconociendo al estudiante en todas sus dimensiones como un sujeto que piensa, siente y actúa. Lo que hoy, desde el constructivismo, visualizamos como un proceso que integra el desarrollo cognitivo y afectivo.
- **La participación**, comprendiendo el aprendizaje como un proceso que incorpora a todos y todas en el logro de objetivos, que asegura la presencia del estudiante desde la planificación a la evaluación pasando por la realización de tareas y la creación de condiciones para aprender.
- **Incorporación de la vida a la escuela**, en un proceso que ligado a las experiencias de los estudiantes otorga significatividad a los aprendizajes. Un tema que adquiere relevancia cuando se comienza a valorar a fines de los 90 el aprender desde la propia cultura en un proceso de aprendizaje que favorece el desarrollo de la propia identidad al mismo tiempo que se valora la diversidad (Hevia, Hirmas, Peñañiel, 2002).
- **El placer en el trabajo escolar**, superando la sensación de que el aprender es algo pesado y poco placentero, lo que se convierte en un obstáculo para el aprendizaje porque el estudiante no reconoce como significativo lo que aprende. Una enseñanza que junto con considerar el contexto cultural esté dirigida a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes invitándolos a descubrir y construir más que a memorizar.
- **La disciplina como una tarea común**, pensada, no desde lo punitivo o de afanes de homogeneización o uniformidad sino como el logro de condiciones necesarias reconocidas y valoradas por los y las estudiantes. “Una construcción conjunta en la que docentes y alumnos van interactuando, construyendo las normas necesarias y atribuyéndoles sentido, donde el profesor no tiene la

verdad, sino que desde su rol y experiencia solo va aportando a dicha construcción” (Assaél, Cerda, Guzmán y Aránguiz, 1994, p. 109).

- **La incorporación de la creatividad en la escuela**, no como patrimonio exclusivo de las asignaturas de artes sino como capacidad inherente a la actividad humana y a todas las áreas del conocimiento. Una creatividad ligada al desarrollo de la capacidad crítica y la resolución de problemas. “El sistema educativo debe plantearse el objetivo de la creatividad como una de sus ideas centrales y procurar la creación de condiciones para su desarrollo. Esto implica diferentes aspectos del currículum: programas y planes de estudio, materiales didácticos, metodologías, organización escolar, alumnos, profesores” (Arnal, 1990, p. 2).
- **El profesor como creador de situaciones de aprendizaje**, un profesional “capaz de comprender los acontecimientos pedagógicos que le toca vivir y que, junto con los demás profesores y alumnos se compromete en la configuración de ambientes y condiciones de aprendizajes” (Grupo Espacio, 1990, p. 11).

Hasta aquí este ejercicio de memoria cuya publicación coincide con el aniversario número 40 del Primer Encuentro de Innovadores en Educación realizado en 1981, un hito fundante del Movimiento Pedagógico. Un relato personal que debe completarse con la construcción de una memoria social a partir de los relatos individuales de los integrantes del Grupo Espacio, quienes siguen reflexionando sobre el presente y el futuro porque ‘el sueño hecho a mano y sin permiso’ sigue inconcluso esperando que otros profesores y profesoras, en un movimiento estimulado y apoyado por la organización gremial, reconozcan y valoren su doble condición de trabajador asalariado y profesional, como un intelectual transformativo consciente de la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico (Giroux, 1997).

Bibliografía

- Aránguiz, G. (Diciembre de 1989). Editorial. *Boletín La Cimarra*(2).
- Arnal, M. (1990). *La creatividad en la escuela*. Documento de trabajo, Santiago.
- Assaél, J., Cerda, A. M., Guzmán, I., & Aránguiz, G. (1994). Los problemas de disciplina: dilema fundamental en la escuela de hoy. En E. TED, *Trabajo Pedagógico en las Organizaciones Magisteriales* (págs. 77-110). Santiago: PIIE.
- Berberat, M. A. (1987). El profesor como trabajador y como profesional. *Conferencias Primera Escuela de Verano* (págs. 42 - 51). Santiago: Colegio de profesores.
- Colectivo La Tarea. (Agosto de 1981). *Boletín La Tarea. (1)*. Santiago.
- Colectivo La Tarea. (11 de Mayo de 1983). *Boletín N° 13*.
- Colectivo Mujer y Educación. (Diciembre de 1988). *Boletín N° 2*. Santiago.
- COMUDEF. (1990). *Propuesta de Perfeccionamiento Docente*. La Florida, Santiago.

- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Grupo de iniciativa por el Movimiento Pedagógico de Santiago. (1991). *Primer Encuentro por el Movimiento Pedagógico de Santiago*. Santiago.
- Grupo Espacio. (1984). Temporada de Talleres de Renovación Pedagógica. Santiago.
- Grupo Espacio. (Agosto de 1988). II Encuentro de Innovadores en Educación. Santiago.
- Grupo Espacio. (1990). Presentación del Grupo Espacio.
- Grupo Espacio. (Diciembre de 2013). Presentación del Movimiento Pedagógico 1978-2012. Santiago.
- Guzmán, I., Barriá, J., Peñafiel, S., & Aránguiz, G. (1989). Educación y transición democrática: propuestas de políticas educacionales. Santiago: PIIIE.
- Guzmán, I., Haerberle, S., & Peñafiel, S. (Agosto de 1988). Proyecto: Segundo Encuentro de Innovadores en Educación. Santiago: Grupo Espacios.
- Hevia, R. (24 de Septiembre de 1998). Discurso inaugural del Primer Encuentro de Innovación Educativa de la Patagonia. Punta Arenas, Chile.
- Hevia, R., Hirmas, C., & Peñafiel, S. (2002). *Patrimonio y Cultura Local en la Escuela*. Santiago: UNESCO.
- Matamoros Fernández, C. (2017). Profesores comunistas y sindicalismo docente en la lucha antidictatorial. *Izquierdas*(32), 233-234. Recuperado el 4 de Enero de 2021, de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50492017000100203&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Movimiento Pedagógico. (1993). *Carta del Movimiento Pedagógico*. Julio.
- Peñafiel, S. (Noviembre de 1991). Algunas reflexiones sobre el Primer Encuentro de Experiencias Innovadoras de la V Región. (T. V. Talleres de Educación Democrática, Ed.) Viña del Mar.
- Peñafiel, S. (1997). Una escuela para la Democracia. En M. d. Educación, *Quinto Concurso Nacional de Ensayo: Educación y Derechos Humanos. Reformas Educativas en Procesos de Democratización* (págs. 204-255). Santiago: MINEDUC.
- PIIE. (1989). *Educación y Transición Democrática: propuestas de políticas educacionales*. Santiago: PIIIE.
- Schmidt, B. (Diciembre de 1988). La clase cooperativa, una organización democrática. *Boletín La Cimarra*(2), 4-7.
- Taller de Sexualidad. (1982). Boletín N° 1. Santiago.
- Universidad de Magallanes, Colegio Charles Darwin. (Septiembre de 1998). Proyecto y afiche promocional. *Primer Encuentro de Innovación Educativa de la patagonia*. Punta Arenas.
- Vera Godoy, R. (1988). *Marco Global de los Talleres de Educación Democrática*. Santiago: PIIIE.

MOVIMIENTO PEDAGÓGICO SEXTA

Movimientos y tránsitos hacia un colectivo

Yorma Alcaraz¹

Ma. Luisa Pavez²

Valeria Abarca³

Movimiento Pedagógico Sexta
mpedagogico6@gmail.com

1. Orígenes del Movimiento Pedagógico

La idea de una Educación Transformadora nace durante el transcurso del Gobierno de Salvador Allende, pensamiento precursor del Movimiento Pedagógico. Para comprender la génesis de esta afirmación, necesariamente hay que tener en cuenta, en primer lugar, los cambios producidos tanto en la sociedad como en la formación inicial docente en las Escuelas Normales del país, espacio del cual egresaban la mayor parte de las y los profesores primarios. Otro factor fue la reforma educativa de Eduardo Frei Montalva sobre la Enseñanza General Básica y Media. Pero es en el Gobierno de Salvador Allende, inmerso en cambios de magnitud mundial, en el cual aparece la semilla de la Educación Transformadora que busca, entre otros elementos, que sea la Educación Pública en todos sus niveles la impulsora de estos cambios, dando origen al concepto de “hombre nuevo”, junto con entregar la dignidad al trabajador asalariado, tan lejana hasta entonces.

El acercamiento temprano al aula en comunidades organizadas producto de tomas de terreno a fines de los años sesenta, más las precarias condiciones de vida existentes y el despertar del mundo docente, comenzaron a crear en las y los estu-

.....
1 Profesora Normalista, actualmente pensionada. Ex Dirigenta Comunal del Colegio de Profesores. Dirigenta Regional de PRAIS Región O'Higgins. Docente Colaboradora en la Universidad O'Higgins.

2 Licenciada en Educación Media mención Filosofía. Profesora Liceo Misael Lobos Monroy Comuna de Graneros. Dirigenta Regional Colegio de Profesores, departamento Mujer y Género. Miembro de la Red Docente Feminista (REDOFEM Libertadoras).

3 Psicóloga infanto-juvenil. Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas. Especializada en Políticas Públicas y Justicia de Género. Docente en la Universidad La República.

diantes de pedagogía una conciencia social colectiva que les llevó a querer cambiar el mundo con un ímpetu que no se ha vuelto a ver en el país. Fueron tiempos de intenso trabajo de alfabetización y de creación de nuevas escuelas que llevaron la educación a los diversos espacios donde antes había miseria e falta de acceso a la educación.

Pero vino el Golpe de Estado con su carga de dolor y muerte a romper el sueño de una sociedad distinta. El Magisterio fue uno de los conglomerados más dañados con la dictadura frente a la muerte, la desaparición y el exilio de sus dirigentes y de una cantidad no menor de docentes cuyas voces fueron acalladas. La pedagogía emancipadora de Paulo Freire y sus seguidores, además de las diversas iniciativas que se estaban desarrollando como la Editorial Quimantú, el convenio entre Universidades y trabajadores y el término de la Educación Gratuita, drásticamente fueron en reversa. Nada volvió a ser igual después de Pinochet. Como corolario de aquella época, quedan recuerdos de exoneraciones, despidos arbitrarios, relegaciones, persecuciones, delaciones y asesinatos sin ningún contrapeso. Era la dictadura.

La educación dejó de tener el carácter de ser universal, gratuita y estatal. Su rol pasó a ser subsidiario y de allí el uso de un lenguaje neoliberal muy poco conocido por las y los docentes de la época. Se obligó a los recién egresados y egresadas a pertenecer a una institución colegiada de carácter gremial, el Colegio de Profesores Asociación Gremial, con dirigentes nominados por el Dictador, en reemplazo del SUTE (Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación), existente hasta el 11 de septiembre de 1973. El control fue el eje de la Dictadura y transformó todos los ámbitos de la vida sobre la base del miedo, culminando con la espuria Constitución de Jaime Guzmán que queda instalada a partir de 1980, Carta Magna que se mantiene vigente con algunas reformas parciales.

La municipalización de la educación, el cambio en la seguridad social y en las relaciones laborales se produjeron a partir del año 1981 y con ello la instalación silenciosa, pero irreversible, de una multiplicidad de políticas de todo orden.

En el tema educativo, el Estado abre el campo a los privados para abrir y multiplicar colegios y universidades, instalándose un campo de negocios muy rentable. Los establecimientos públicos comienzan, poco a poco, a perder matrícula porque los padres optan por cambiar a sus hijos e hijas a establecimientos más cercanos, más pequeños y con características que sedujeron a las familias: uniformes diferentes, nombres rimbombantes, etc. Estaba comenzando a cambiar la cultura de nuestra sociedad. La educación pública dejó de ser el campo donde era posible lograr la igualdad, convirtiéndose en uno de segregación (Villalobos y Quaresma, 2015).

Pero quizás la juventud de aquellos años y el afán por perseguir ese sueño truncado, permitió la organización mediante la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH), como una forma de dar cuerpo en un comienzo a acciones dispersas creadas por docentes con mayor grado de formación política y así aglutinar y desarrollar contra hegemonía de diversas formas, partiendo por crear Unidades de Aprendizaje alternativas, relacionadas con los DDHH, la pobreza, el miedo y la infancia, lo que fue provocando un nuevo escenario de participación en las escuelas, liceos y universidades.

En marzo de 1985, son degollados 4 profesionales, entre ellos, Manuel Guerrero, joven profesor normalista dirigente de AGECH, que viene a sumarse a toda la injusticia e impunidad reinante.

Gracias a la movilización general de la ciudadanía, a la enorme cantidad de protestas de la época y, fundamentalmente, de los y las estudiantes, trabajadores y trabajadoras se anuncia el plebiscito para 1988.

La Concertación de Partidos por la Democracia promete, entre otras cosas, la vuelta de la educación al Estado, la ampliación de la cobertura y, quizás, la promesa más importante, la recuperación de la educación como un derecho. Esto solamente en Educación, ya que una serie de medidas relacionadas con la economía, la justicia, el código laboral, la previsión, el acceso a la salud, el respeto a los DDHH, la seguridad social, se fueron desdibujando poco a poco. En este periodo se instalaron en los espacios de poder quienes se habían comprometido con cambios que, durante el transcurso de los próximos años, no se concretaron.

Entraba el Mercado a determinar las políticas públicas y el destino del país. El Colegio de Profesores, como institución validada por este sistema y la AGECH, definen unirse para participar en elecciones nacionales que dan como resultado un equipo combinado donde la Presidencia le corresponde a Osvaldo Verdugo, y en el equipo directivo comienzan a jugar un rol fundamental los Ex dirigentes de AGECH, como Jorge Pavez, Darío Vásquez y otros.

Se afianza el proceso de municipalización y aparecen las medidas neoliberales que van consolidando la segregación iniciada en los '80, separando el sistema educacional por capas sociales e implementando lo que se llamó políticas de focalización, tales como el P900, que reunía a las 900 escuelas con más bajo rendimiento y empobrecimiento del universo educacional; el programa MECE (Mejoramiento de la equidad y calidad educativa), que es implementado en el Gobierno de Patricio Aylwin, siendo Ministro de Educación Ricardo Lagos, y mediante el cual se entregaron beneficios para establecimientos municipales y particulares subvencionados de todo el país, como la repartición de textos, habilitación de bibliotecas, reparación y reconstrucción de infraestructuras dañadas y la apertura de un número importante de jardines infantiles (Cox, 2005). Con esto, no se tocó a quienes comienzan a lucrar con la educación y se legitimaron las formas de adquisición de estos espacios.

El Ministerio de Educación se transforma en un ente técnico, carente de su sentido formador y transformador, a través del CPEIP. La despedagogización se da por iniciada. Se comienza a usar el término “cliente”, en vez de alumno, y a hablar de la tarea docente en términos de “servicio”. Junto a eso, la subvención escolar se comienza a ligar a pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PAA (luego PSU) y, posteriormente, se instalarán pruebas comunales a docentes y estudiantes. El Estado pierde poco a poco protagonismo como responsable de una educación pública comprometida. Con esto, la selección “pedagógica”, que es fundamentalmente económica, se produce desde el nivel parvulario hasta la educación superior.

La precarización del trabajo docente se suma al gran crecimiento de escuelas particulares subvencionadas donde se crea la figura del “sostenedor educacional”,

sujeto que lucra y que desarrolla verdaderos holdings a través de todo el país. Ya “en 1974 se comienza a delinear de manera más clara la tendencia a favorecer la educación privada y la subsecuente desmejora de la educación pública. [...] el ministro de Educación Contraalmirante Hugo Castro Jiménez expuso cálculos detallados sobre el menor gasto que implicaría la educación particular subvencionada en relación con la educación pública: “al fisco le sale más rentable mantener esa educación particular subvencionada y no tratar de disminuirla, porque a medida que esta educación particular subvencionada se incrementa, se mejora, el fisco puede ir rebajando sus costos” (Venables y Chamorro, 2020).

En este contexto, estando Pinochet como Senador Vitalicio y con una Derecha que se va legitimando poco a poco, gracias también a su poder económico, comienza a gestarse el Primer Congreso Nacional de Educación, en respuesta a las políticas de libre mercado introducidas en la educación. Este magno evento congregó a docentes de todo el país que fueron siendo seleccionados desde las bases, representando el sentir de los docentes de aula. Entre sus conclusiones, aspiraba a convertir al Magisterio en protagonista del cambio y para esto, impulsar un Movimiento Pedagógico a nivel nacional, capaz de elaborar un pensamiento educativo y reflexivo con el fin de formar sujetos críticos, responsables, solidarios y participativos, capaces de aportar al proceso democratizador del país (Pavez, 1999).

Para ello, se contó con el aporte invaluable de pensadores y educadores chilenos y chilenas y latinoamericanos de gran renombre, quienes reconocieron el trabajo previo desarrollado al interior del gremio, como Gimeno Sacristán, Viola Soto y otros. El equipo propio del Colegio también fue muy valioso con Jenny Assael a la cabeza, Académica del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

No fue fácil situarse de modo permanente en el sitio de las minorías, ya que políticos de izquierda y centro se asumieron como renovados, aceptando sin miramientos la introducción del Mercado en la educación, por lo que quienes buscaron la realización de otro proyecto, fueron considerados de modo muy negativo. Sin embargo, desde allí, desde la organización y por medio de talleres, reflexiones y capacitaciones, hubo un reconocimiento de quienes habían cultivado la Pedagogía Libertaria, volviendo a experimentar que sí era posible incidir y buscar el espacio de reconocimiento que suele avizorarse, pero que nunca termina de arribar.

2. Desarrollo del Movimiento Pedagógico Nacional

Como se relató más arriba, al retornar “la democracia” a Chile en 1990, los movimientos sociales y las organizaciones de profesores y profesoras, especialmente el Colegio de Profesores de Chile, aspiraban a que el nuevo gobierno fortaleciera la educación pública deteriorada por el financiamiento vía subvención y otras políticas educativas, sumando a eso las condiciones laborales de los y las docentes tan precarizadas durante el transcurso de la Dictadura.

En este contexto nos encontramos cuando el Gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (segundo Gobierno del conglomerado Concertación de Partidos Por la

Democracia), propone en 1997 un cambio en la jornada escolar de los estudiantes, que se llamó Jornada Escolar Completa (JEC). Mejorar la calidad y corregir las desigualdades existentes en materia educativa, fueron algunos de los puntos que planteó el Presidente al referirse a esta nueva política educativa. Con ella cambió el régimen de horario de los estudiantes chilenos que pasaron a una jornada extendida en la cual deberían desarrollar actividades complementarias como talleres deportivos y artísticos que promovieran su formación integral (Palma, 2017).

El Colegio de Profesores opinaba al respecto que el hecho de que los y las estudiantes estuvieran más tiempo en el colegio no garantizaba que su educación iba a ser de mejor calidad. Se necesitaba, por ejemplo, proponer otro currículo, otorgar tiempo a los/as docentes para preparar material, etc. En este contexto cobra urgencia y sentido el Primer Congreso Nacional de Educación del Colegio de Profesores: “Chile educa a Chile” (1997), como un intento de reflexionar respecto a los cambios que se estaban dando en política educativa y en la reforma que se venía gestando.

La discusión que se dio en este Congreso pretendía analizar la reforma educacional que se implementaría, surgiendo la necesidad de dotar al magisterio de un espacio de autoformación, de análisis de políticas educativas, de reflexión pedagógica que llenara de contenido las demandas gremiales y que constituyera al profesorado como un sujeto político capaz de aportar a esta construcción de democracia. Lo que se necesitaba era un Movimiento Pedagógico. En palabras de Jorge Pavez (Presidente del Colegio de Profesores 1995-2007): “Se trata, específicamente, de impulsar un Movimiento Pedagógico del Magisterio que se plantee propuestas educativas y pedagógicas que potencien una educación pública de calidad para todos y la formación de sujetos críticos, responsables, solidarios y participativos, respondiendo a las demandas de cambio social y democratización de nuestro país” (Pavez, 1999, p. 4).

En otro párrafo, agrega:

“La producción de un pensamiento educativo pedagógico y crítico nos permite, como sector docente, adquirir mayor poder en nuestras diversas luchas. [...] La construcción de este pensamiento requiere de un trabajo amplio, de base, promoviendo la conformación de grupos de profesores, articulados en torno a un Movimiento Pedagógico, que se planteen la reflexión crítica de la realidad educativa, de los procesos pedagógicos y del papel que profesores y profesoras asumimos. Requiere de estudios, investigaciones, experimentación de innovación pedagógica en el aula y establecimiento, sistematizaciones y producción de escritos y encuentros” (Pavez, 1999, p.5).

Las acciones del Movimiento Pedagógico chileno contaron con el respaldo económico de organizaciones internacionales de profesores, como la Internacional de la Educación del Sindicato de Profesores de Suecia; el Sindicato de Profesores de Educación Secundaria de Francia (SNES); y British Columbia Teacher’s Federation (BCTF) de Canadá.

El Movimiento Pedagógico chileno (MP) se inscribió en la misma línea del Movimiento Pedagógico Latinoamericano que surge en la década de los '80 en Colombia a partir del trabajo y propuesta de FECODE, Federación Colombiana de Educadores, como respuesta a la realidad social, política y educativa del país.

La noción de MP emerge desde la experiencia del profesorado colombiano en la década de 1980, al hacer frente a un intento de reforma curricular nacional de corte conductista por vía de la tecnología educativa. A partir de este momento, comenzó a tejerse la historia del movimiento pedagógico colombiano basado solo en una respuesta crítica coyuntural, sino de resistencia y desarrollo de procesos alternativos de auto-organización asociados a una búsqueda de identidad tanto individual como colectiva; no como asalariado exclusivamente sino como pedagogo [...] (Reyes, 2017, p.10-11).

El trabajo del MP Nacional se coordinó y ejecutó a través del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores, proponiendo 4 líneas de acción: los Grupos de estudio, los Grupos de investigación (Investigación-Acción), las Bibliotecas pedagógicas regionales, financiadas a través de un proyecto del Consejo Nacional del libro y la lectura, y la Revista Docencia como modo de divulgación del quehacer y reflexión pedagógica, editada desde junio de 1996.

Se iniciaron las actividades del MP Nacional⁴ con el Primer Seminario Nacional del Programa de Formación de los Equipos Educativos Pedagógicos Regionales (1999) para conformar grupos de reflexión, estudio y análisis de temáticas educativas y pedagógicas en la perspectiva de ir construyendo conocimientos y planteamientos críticos y alternativos a la realidad educacional actual.

Paralelamente, en materia laboral se aprobó en 1997 el Estatuto Docente durante el Gobierno de Eduardo Frei y en el Gobierno de Ricardo Lagos, se implementó la Reforma Educativa y la Evaluación Docente (2000). En el 2002 culminó el Primer Curso de Formación en Liderazgo Pedagógico con docentes de todas las regiones seleccionadas y seleccionados por su capacidad y compromiso.

En el año 2005 se realizó el Primer Congreso Pedagógico Curricular. Para ello se trabajó en todas las regiones. Participaron reconocidos investigadores y destacados docentes como Rolando Pinto, Viola Soto y Mario Leyton entre otros y otras. Se desarrollaron jornadas de base en escuelas, liceos y colegios, invitando a la reflexión con preguntas como ¿Qué tipo de persona nos gustaría formar teniendo en cuenta el contexto? ¿Para qué tipo de sociedad? Fue un trabajo que culminó en un documento de Resoluciones.

En 2007 se realizó el Encuentro Nacional de Encargados de los Departamen-

.....
4 El trabajo efectuado por el MP Nacional y Sexta que se detallará a continuación, corresponde a una labor de sistematización efectuada por las personas que actualmente conforman el Movimiento Pedagógico Sexta.

tos de Educación y Perfeccionamiento y Coordinadores del MP. Al respecto, Alejandro Silva, Coordinador Nacional del MP (1999-2010), indicó que el objetivo es “Conocer las tareas realizadas y potenciar mayor autonomía de trabajo”. Incentivar la formación de grupos de reflexión sobre pedagogía crítica y la discusión de la Carrera profesional, entre otros temas. En poco tiempo más se proyectaron acciones a nivel local con el fin de masificar su impacto, vinculándose a lo vecinal, lo sindical y lo social.

En el 2009 el Movimiento Pedagógico desarrolló el Encuentro Nacional de Formación Sindical “Otra educación es posible, la escuela puede cambiar”. Su objetivo era democratizar la escuela, ocupar los espacios disponibles: los Consejos de Profesores, los Centros de Estudiantes, los Consejos Gremiales.

Paralelamente tenemos que decir que, tras el término de la dictadura, la democracia nunca llegó efectivamente a las Escuelas o Liceos. Las autoridades siguieron siendo las mismas y las políticas educativas sólo fueron profundizando el modelo neoliberal, permitiendo y normalizando el lucro y debilitando aún más el rol social del docente, además de precarizar su condición laboral.

Entonces, se hacían necesarias que ayudaran a la recuperación de la identidad docente y de su condición de trabajador con poder de transformar la sociedad.

A 10 años del surgimiento del Movimiento Pedagógico en Chile, diversas actividades fueron desarrolladas y en su Encuentro Anual se acuerda orientar el trabajo del Movimiento hacia las comunas y profesores-profesoras de base, además de que la Investigación-Acción se dirija a adquirir conocimientos que enriquezcan los discursos políticos y pedagógicos de los y las dirigentes.

El camino recorrido por el Movimiento Pedagógico Nacional y Regional se inicia con la actividad llevada a cabo en 2010, fecha en que, junto a la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Valparaíso, se desarrollaron acciones de apoyo psicoemocional a docentes de la Sexta Región tras el terremoto que azotó la zona centro sur de nuestro país.

Posteriormente el Colegio Nacional efectuó en distintas regiones seminarios y talleres sobre Carrera Profesional Docente y seguidamente, en el año 2011, se lleva a cabo el Encuentro Nacional de Coordinadores del Movimiento Pedagógico, en medio de la vorágine que significaron los procesos y demandas sociales desarrolladas en torno a la Educación y protagonizadas por los estudiantes. Los temas más relevantes que se trataron en la oportunidad fueron:

- La Nueva Escuela. Su cultura democrática y su relación con el Movimiento Pedagógico.
- El Currículum transformador especialmente diseñado para la Nueva Escuela.
- El Rol del Docente en esta nueva Institucionalidad.

Junto a eso, como Movimiento Pedagógico Regional, se realizaron acciones

de apoyo a los estudiantes secundarios y de educación superior, realizando conversatorios y foros para profundizar los temas en conflicto. Con los Liceos en toma, se entregó apoyo mediante la entrega de cajas de alimentos y se proyectaron contenidos audiovisuales que sirvieran de orientación a los y las estudiantes en sus reflexiones y discursos.

Durante el año 2012 se organizaron Encuentros Regionales del Magisterio, de cara al “Encuentro Nacional hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano”, siendo los temas más destacados:

- Lo Pedagógico en el pensamiento y la acción gremial.
- Trabajo y acciones para impulsar las ideas y propuestas pedagógicas del gremio, de acuerdo a la experiencia del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores.

Durante el año 2013 se realizan encuentros sobre Interculturalidad y Pueblos Originarios, además de la Declaración de Recife, Brasil, Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

En el año 2014 se invita al Movimiento Pedagógico Regional formar parte de los Talleres de Reflexión Docente para la sistematización de Experiencias Profesionales, donde se impulsa la idea de llevar a cabo la escritura de casos mediante Seminarios – Talleres de Documentación de Narrativas de Experiencias Pedagógicas, desde Vallenar a Chiloé.

En el año 2017 se desarrolla la Escuela Itinerante de Formación Manuel Guerrero, la que a pesar de no haber sido una acción del MP Nacional, fue desarrollada desde el Departamento de Profesores Jóvenes del Colegio de Profesores, que se enmarca dentro de lo que significa la mirada crítica de la pedagogía. Esta acción tuvo impronta la llegada de profesores jóvenes quienes, al integrarse en un trabajo sistemático, contribuyó a revitalizar la preocupación por los temas pedagógicos por sobre los salariales. Al año siguiente se realiza la Escuela de Verano “Por una Escuela Transformadora, Humanizadora y Liberadora”.

Respecto de las actividades del Movimiento Pedagógico Regional, en el año 2010 se realiza el debate “Ser Docente en una Sociedad Neoliberal”, efectuado en las dependencias regionales del Colegio de Profesores, con la participación del Doctor Santos Soubal Caballero. Posteriormente, el Coloquio “Ser Docente en un mundo Neoliberal”, con la asistencia del historiador Gabriel Salazar, Premio Nacional de historia 2006.

Posteriormente, en 2011 se desarrolla el curso: Implementación del Neoliberalismo en Chile: Educación, Pensiones y Minería, dictado por los destacados economistas y académicos Hugo Fazio y Manuel Riesco, del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo CENDA. Paralelamente, en la Radio Rancagua se comienza a transmitir el programa “Inquietando desde el Magisterio. La voz de los Profesores”, en representación del Colegio de Profesores, pero también de la propia

postura sobre la Pedagogía Crítica como MP.

Durante el 2012 se participa del Conversatorio con Marco Raúl Mejía, intelectual y educador popular colombiano titulado “Trabajo Docente en un Contexto Neoliberal”, organizado por el Movimiento Pedagógico de nuestra región en el marco del IX Seminario Internacional de la Red Estrado (Estudios de Trabajo Docente). Se asiste, además, al Conversatorio denominado “Políticas Educativas para América Latina: praxis docente y transformación social”.

Como se puede apreciar, todas las actividades señaladas tuvieron por objetivo central promover y difundir el desarrollo de un pensamiento crítico al interior del magisterio, como también dirigido a otros actores interesados en su análisis y creación de nuevas propuestas; enmarcadas finalmente en un trabajo de formación tanto al interior como al exterior del Movimiento Pedagógico Nacional y Regional.

Se pudo constatar que, luego de celebrarse los 10 años del MP Nacional, las actividades comenzaron a decrecer tanto a nivel central como al nivel de las regiones. Los equipos fueron disminuyendo y las y los docentes que participaban activamente en las diversas regiones comenzaron a jubilarse. No había generación de recambio y se comenzó a privilegiar el aspecto salarial nuevamente, debido a los constantes fracasos en las sucesivas administraciones de nuestra institución. En el presente, uno de los pocos Movimientos Pedagógicos, sino el único que continúa desarrollando actividades, es el de la Región de O’Higgins.

En 2012 y en el camino de satisfacer ciertas necesidades que surgen como Colectivo, se dispone la tarea más o menos consciente de que se debían establecer lazos con otros colectivos de profesores y profesoras, además de vincularnos con organizaciones sociales de la comuna.

Así, surgen algunas iniciativas como la de asistir a la Escuela Sindical de la Fundación Nodo XXI y, posteriormente, participar en la Escuela Sindical de Trabajadores u trabajadoras de la Educación en Santiago, integrada por docentes, estudiantes de pedagogía y colectivos de educación, principalmente, de la Región Metropolitana y vinculados al Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Fueron alrededor de seis sesiones, al término de las cuales se conformó una Escuela Sindical Permanente. Luego de esto, la Escuela Sindical junto a otras organizaciones, colectivos, estudiantes de pedagogía y personas individuales levantaron la Campaña “Por una Nueva Educación a Dignificar la Carrera Docente”.

Respondiendo al mismo interés, en el mismo 2012 se efectúa el “Seminario de Sindicalismo Docente en la Escuela Básica de La Compañía” (perteneciente a la comuna de Graneros), en el que participaron varios integrantes de la Escuela Sindical Permanente y organizaciones sociales de la comuna como expositores: MODESOL (Movimiento Democrático y Social de la región de O’Higgins) y ATEGROS (Asociación de trabajadores de la Educación de Graneros). El objetivo fue entregar algunas herramientas de organizaciones a los profesores y profesoras para poder luchar de mejor manera por sus demandas.

También se participó en el IX Seminario Internacional de la Red Internacional de Estrado (Estudios sobre Trabajo Docente), desarrollado en Santiago, en la uno

de los integrantes del MP Regional, Miguel Sepúlveda, fue invitado a exponer. Y, por supuesto, en el “Encuentro Nacional hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano”. Finalmente, participamos en la “Semana de los DDHH”, organizada por el Colectivo de Derechos Humanos Gonzalo Muñoz Otárola de Rancagua. Como parte de la vinculación con movimientos sociales, algunos de nuestros integrantes se integran de forma paralela a otros colectivos como MODESOL, Conciencia Crítica (Centro de Estudios), Coordinadora por la Protesta Social (Orgánica que tal como indica su nombre, coordinaba movilizaciones de diversas demandas ciudadanas, en una ciudad como Rancagua que es conocida por su poca participación social), Movimiento Ciudadano No Más AFP, Inquietando desde el Margen (organización política nacida en Chillán) y otras. Dentro del marco de las actividades planificadas para el año, también se realizaron dos presentaciones de libros y tres conversaciones ciudadanas con Marcos Kremerman (Economista e investigador de Fundación Sol).

En la evaluación de lo realizado en ese año, destacaron algunas ideas: el MP Regional se percibió como un grupo con activa participación social (coincidente con el rol docente), que trabaja al alero del Colegio de Profesores. Hubo un reconocimiento con otros actores sociales que enarbolan las mismas banderas. Este MP ha sido uno de los pocos que ha permanecido en el país y que ha desarrollado un trabajo sistemático que permanece en el tiempo. Como desafío, se plantea la ampliación como grupo, juntar fuerzas, para poder incidir de algún modo en las decisiones sobre educación que tome la autoridad, y desarrollar investigación-acción en el territorio. En el Encuentro Anual llevado a cabo ese año se acordó: “En primer lugar apropiarse de los elementos teóricos y metodología de la Investigación-Acción para desarrollar una investigación pedagógica en la comuna de Rancagua. En segundo lugar, analizar los planteamientos fundamentales del Movimiento Pedagógico Latinoamericano y hacernos eco de su convocatoria. En tercer lugar, crear Movimiento Pedagógico en las bases comunales”.

En 2013 se desarrollan conversaciones ciudadanas, lanzamiento de libros, y la Primera Escuela Político Sindical Profesor Luis Almonacid, que pretende recuperar la figura de este gran educador y dirigente social y gremial de la comuna asesinado en Dictadura, junto con “abrir espacios para la reflexión, buscar las formas de romper con la dinámica de control y reproducción impuestas por quienes manejan los hilos del poder político”.

La realización de la 1era Escuela Político Sindical Profesor Luis Almonacid, invitó a “actualizar nuestra mirada sobre la educación desde una perspectiva crítica y que reposicionara nuestra actividad en su rol histórico transformador de la sociedad”. Fueron seis sesiones dedicadas a los siguientes temas: Historia del Magisterio Chileno, Contexto Político Social y Neoliberalismo, Pedagogía Crítica, Sindicalismo y Sindicalismo Docente, Práctica Pedagógica como sustento ideológico y Proyecciones en el contexto actual.

También fue importante aprender los modos de investigar en educación y de ahí surgen los Talleres de Investigación-Acción. Con el afán de desarrollar un proceso de autoformación, se contó con la disposición y trabajo de Johanna Morales (del antiguo equipo del MP Nacional del Colegio de Profesores), quien viajó desde

Santiago para desarrollar dos Talleres de Investigación-acción que entregó las herramientas conceptuales necesarias para desarrollar este trabajo. Posteriormente, acompañó en la misma tarea Alejandro Silva, quien había sido asesor del MP Nacional por más de 10 años.

Al mismo tiempo y asumiendo el rol político sostenido desde sus orígenes, se continúa participando en las organizaciones sociales a las cuales pertenecen varios miembros del MP.

Surgieron en el año actividades de carácter más gremial como: la participación en la Conmemoración del Día del Trabajador (organizada por la CUT Provincial), Capacitación para profesores/as en Evaluación de Desempeño Docente y Portafolio AEP (Asignación de Excelencia Pedagógica), y la conformación de una lista MP Sexta para las elecciones del Colegio de Profesores en el nivel comunal de Rancagua.

También surge la invitación que se recibe como MP Sexta para participar en el proyecto de levantamiento de una radio comunitaria en Rancagua (es la única de su tipo), que luego de mucho esfuerzo, dedicación, autogestión y trabajo logró su salida al aire en el dial 107.3 FM. La Radio Manque, cuyo eslogan es “Sembrando autonomía y libertad”, actualmente se mantiene sólo con transmisiones on line. El programa titulado “La otra educación”, buscó el análisis de la contingencia política en el ámbito educacional, pero siempre desde una perspectiva crítica aprendida ya después de tantos años de participación en encuentros, seminarios, talleres y otros.

Ya avanzado en el 2014, llega la noticia de que ya no se contaría con el financiamiento del Colegio de Profesores para las actividades del plan de acciones. El Dirigente Regional, encargado de la Tesorería, decidió que no se podría continuar disponiendo de esos recursos por ser un grupo que no seguía los lineamientos del Movimiento Pedagógico Nacional, además de contar con demasiada autonomía. Luego de conversaciones al interior de la organización, se decide seguir trabajando a pesar de todo y autogestionar los propios recursos para realizar las actividades, por lo que se decide cortar vínculos con el Colegio de Profesores. A pesar de ello, se sigue usando el nombre, pasando a ser el MP6, Autónomos e inclusivos.

En julio de ese mismo año, se realiza la Jornada de Reflexión y Taller de Autoformación en donde uno de los ejes fue la elaboración de los Principios del MP6. Posteriormente se desarrolla el “Foro Educación en el Chile neoliberal, tres miradas críticas”, instancia en la que expusieron Juan González, miembro de OPECH, Gonzalo Oyarzún, de Alto al SIMCE y Jaime Rodríguez del MP6.

También se da curso a la 2da Escuela Sindical Profesor Luis Almonacid y más tarde al Taller “¿Qué educación tenemos? ¿Qué educación queremos? ¿Cuáles son las preguntas que importan?”, que fue financiado por la Plataforma territorial de la Fundación Sol. El Taller estaba destinado a efectuar un diagnóstico sobre el estado de la educación en la comuna, a partir de la cual se pudieron plantear y abordar diversas temáticas de interés para los asistentes. Como metodología de trabajo se propuso la investigación-acción orientada a la autoformación y generación de conocimiento colectivo y local desde el propio contexto social de los participantes del taller.

Finalmente, ese año presentamos el libro “La escuela en nuestras manos” de

Leonora Reyes J., una muy querida amiga del MP6.

En los siguientes años, en 2015, se efectúa la realización de la 3era Escuela Sindical Profesor Luis Almonacid, versión que llevó por título “Hacia la construcción de un proyecto educativo popular”, bajo la presentación de dos mesas: “Organizaciones Docentes” y “Construyendo un Proyecto Educativo Popular”

En 2016 se llevó a cabo el Conversatorio “Los Movimientos Sociales y la Lucha por la Educación; una perspectiva histórica”, instancia que contó nuevamente con la participación del historiador Gabriel Salazar. Se mantiene la ejecución de forma anual de la Escuela Sindical Profesor Luis Almonacid en sus versiones cuarta y quinta.

El año 2018 se decide iniciar con los Círculos de lectura Paulo Freire. Posteriormente, y tomando el sentir de lo que estaba ocurriendo en la sociedad a propósito de una nueva oleada feminista producto de acciones abusivas en contra de estudiante en centros de educación universitaria, se armó el Conversatorio “Feminismos, Movimientos Sociales y Educación”, con expositoras secundarias del Liceo Óscar Castro de Rancagua, asistiendo también Amanda Mitrovich, quien estaba dejando su participación en la Cofeu; estudiantes de la Universidad O’Higgins, la Colectiva Inkieta y el profesor e historiador Mario Garcés, quien se ha especializado en el estudio de los Movimientos Sociales.

Perseverando en las distintas aristas que conforman los movimientos feministas, se desarrolla el Conversatorio “Femicidios, a descorder el velo” con Daniela Cáceres (estudiante de doctorado) y Lorena Astudillo, de la Coordinación nacional de la Red Chilena Contra la Violencia hacia las Mujeres. Ese mismo año no podía faltar la versión número 6 de la Escuela Sindical Profesor Luis Almonacid con la temática Educación y Movimientos Sociales en respuesta a la contingencia social feminista.

En el año 2018, el MP6 fue seleccionado como ponencista en el Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico y en la 8va Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, organizado por CLACSO en la ciudad de Buenos Aires, encuentro en el que se pudo compartir la historia del colectivo sin dejar de enmarcarla en sus raíces latinoamericanas y como una respuesta a las políticas neoliberales que se instalaron durante y post Dictadura. Esta exposición se replica luego en el Encuentro de Estrado Chile al año siguiente, poniendo énfasis en el trabajo de sistematización efectuado por los y las miembros del colectivo, particularmente Ma. Luisa Pavez. La participación en este encuentro estuvo presidida por el Taller de escritura “Docencia, género y experiencias en el aula” con Leonora Reyes y Ana Arévalo. Luego y a propósito de la incorporación de nuevos miembros en el MP6, surge la idea de realizar Círculos Pedagógicos como una manera de dar espacio a la reflexión y debate sobre diversas temáticas de interés.

Ese mismo año 2019 en medio de la revuelta popular, y debido a la aplicación de medidas de control que restringieron la libre circulación de las personas (toque de queda), se decide suspender la realización de la Escuela Sindical que estaba dedicada a celebrar los 20 años del Movimiento Pedagógico Nacional y que tenía entre sus invitados a Jenny Assael.

Casi a fines de año y haciendo eco de los distintos encuentros y cabildos organizados en distintas instancias territoriales y organizacionales a nivel regional y nacional como resultado de la demanda por mayor participación y discusión ciudadana, se efectúa el “Cabildo abierto por la Educación”; en una plaza de la ciudad ya que no fue facilitada la sede del Colegio de profesores Regional. Acudieron personas de distintos espacios y ocupaciones, estudiantes y trabajadoras/es, de diversas edades, donde se pudo compartir distintas visiones acerca de cómo imaginar la educación sobre la base de diferentes experiencias y reflexiones.

Por último, el año 2020, año de crisis sanitaria, se tuvo que implementar lo que muchos y muchas tuvieron que emprender como nuevo desafío comunicacional: organizar actividades remotas. Gracias al apoyo de la plataforma de Radio Manque, en el mes de julio se llevaron a cabo cinco conversatorios destinados a distintas temáticas, tales como “Educación No Sexista” y “De los Derechos Proteccionales de Niños, Niñas y Adolescentes a la Educación Sexual Integral”. Ambos conversatorios respondieron a la incorporación del enfoque feminista y la importancia de prevenir situaciones de vulneración en contra de niñas y adolescentes, como un nuevo énfasis en la labor del colectivo tras la ola feminista de 2018.

Mediante la misma plataforma, se desarrolla la 7ma Escuela Sindical Profesor Luis Almonacid, en cuya actividad de cierre se celebran los 20 años del Movimiento Pedagógico Nacional con la presencia de una de sus integrantes, Yorma Alcaraz, profesora normalista y Presidenta del Colegio de Profesores de Rancagua el año 2013, y con Jenny Assael. También, en esta misma versión de la escuela, en su primera jornada, se conmemoran los “50 años del Proyecto Educativo de la Unidad Popular”, como acto de reivindicación a la memoria, eje de trabajo del que se ha apropiado el colectivo para entender el actual escenario de la política educacional. Finalmente, el colectivo se embarca en apoyar una nueva candidatura, esta vez de la compañera María Luisa Pavez en las elecciones de Dirigentes para el nivel regional sexta del Colegio de Profesores y Profesoras, esperando en este acto retomar los espacios y la comunicación antes fracturada.

3. ¿Cómo se piensa hoy en día el MP Sexta?

El Movimiento Pedagógico Sexta, continúa sintiéndose heredero de la historia y las luchas del Magisterio, tanto a nivel nacional como latinoamericano, pero también se hace parte y cargo de las diferentes desigualdades e injusticias que atraviesan nuestra sociedad, entendiendo que todas ellas comparten un mismo origen: el sistema capitalista neoliberal.

Por eso, como primero principio: “adherimos al pensamiento humanista: libertad, igualdad y apoyo mutuo, entendiendo que la libertad y la igualdad son las condiciones que hacen posible el desarrollo personal y colectivo”. Además:

1. Creemos en el carácter político de la pedagogía, desde el momento

- que entrega una visión de mundo y de ser humano.
2. Resguardamos la identidad de clase del profesorado.
 3. Concordamos con los ideales y orientaciones del Movimiento Pedagógico Latinoamericano que surge en Colombia, haciéndonos reflexionar en torno a nuestra realidad americanista e indígena, en unión con los países hermanos de nuestro continente y con los que se comparten contextos políticos y sociales, así como un sueño de sociedad.
 4. Se reconoce el legado de la historia y de las luchas del Magisterio chileno, en tanto no se pueden desconocer las movilizaciones, el trabajo crítico permanente de profesores y profesoras en distintos hitos históricos que se preocuparon por sus demandas gremiales y sindicales, pero también por defender el derecho a la educación.

Junto a lo anterior, se ha trabajado en la construcción junto a otros y otras, espacios de encuentro y construcción colectivo a partir de diferentes actividades de formación y debate, pues “asumimos la pedagogía crítica como eje transformador de la realidad, dado que es un espacio de intercambio y creación de saberes desde sus diferentes vertientes, donde tanto los educandos – educandas como los educadores y educadoras aprenden y crean caminos de transformación personal y colectivo” (Artículo 6).

Pero también en el transcurso de los últimos años, se ha reafirmado como parte de su identidad el denominarnos como un colectivo antipatriarcal, “entendiendo que históricamente las mujeres han estado en un lugar de subordinación respecto del hombre, como resultado del sistema económico, político y social imperante” (Artículo 7). Esto ha permitido desarrollar convergencias con agrupaciones feministas presentes en la región y en otros territorios, entendiendo las diferentes corrientes del feminismo como una búsqueda constante hacia el entendimiento e intervención a favor de una sociedad de igualdad y respeto hacia los derechos de las mujeres.

Como último principio, “continuaremos promoviendo una relación colaborativa y solidaria con organizaciones sociales y colectivos que sean afines a los principios señalados” (Artículo 8), principio regente y vertebral en la labor cotidiana, convocando instancias de conversación y retroalimentación con agrupaciones tanto de la región como fuera de ella que anhelan cambios y transformaciones no sólo en materia educacional, sino en todos los derechos sociales que hoy, bajo el actual estado neoliberal de la economía capitalista, se encuentran privatizados y controlados.

4. A modo de cierre

Luego de explorar durante el desarrollo de este relato todo lo trabajado y sostenido en estos años, con diferentes rostros y organizaciones, se puede señalar que a todas y todos los que han transitado por este colectivo los ha unido la búsqueda per-

manente por una sociedad libre e igualitaria, en la cual las clásicas fronteras que nos han dividido y quebrado como humanidad, sean superadas en el quehacer solidario.

El MP6 es un colectivo cuyo carácter político lo sitúa en la educación y en la pedagogía crítica, como instancias de pensamiento y acción empujadas por anhelos de justicia y transformación social. Entendemos los llamados que desde diversos espacios nos indican que hay que rearmar el tejido social; que la organización y el encuentro entre comunidades es lo que nos va a permitir avanzar en la construcción una sociedad más justa; que la autoformación es clave; que es importante y siempre urgente la articulación con otros y otras que comparten nuestras miradas políticas, siendo ésta esencial para el quehacer. Y, en este sentido, hemos tenido la alegría de compartir junto a compañeros y compañeras de organizaciones que han aportado al MP6 miradas, ideas, saberes y reflexiones que van re-armando y re-componiendo nuestro trabajo y principios. Hay muchos y muchas, pero quisiéramos nombrar a algunas: Radio (comunitaria) Manque de Rancagua, No + AFP, Ong ECO (que desde los 80 realiza análisis de movimientos sociales y aporta herramientas para el accionar político), Movimiento Emancipación (que reúne organizaciones que trabajan desde la pedagogía crítica y la educación popular), Red Estrado (Estudios sobre Trabajo Docente) y la Red Chilena Contra la Violencia hacia las Mujeres (organización presente en cada región del país y que cumple 30 años de existencia en la lucha contra el femicidio y otras vulneraciones hacia los derechos de las mujeres).

Finalmente, y haciendo eco del proceso constitucional del cual seremos testigos en los próximos años en nuestro país, reafirmamos nuestra intención por continuar allanando el camino a la discusión y construcción de propuestas que nos permitan acercarnos a una educación que materialice los principios y valores señalados, como punta de lanza frente a los cambios que anhelamos para una mejor sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Cox, C. (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Pavez, J. (1999). Hacia un movimiento pedagógico nacional. *Revista Docencia* 3(7), 4-5.
- Palma, F. (2017). *La implementación de la jornada escolar completa a 20 años de su implementación*. Recuperado de: <https://www.uchile.cl/noticias/131177/los-impactos-de-la-jec-a-20-anos-de-su-implementacion>
- Reyes, L. (2017). Profesorado organizado en Chile: poder docente y movimientos pedagógicos. En E. González (Ed.) *Escuela itinerante de formación Manuel Guerrero. Módulo N°1* (6-21). Colegio de Profesores de Chile. Departamento de Profesores Jóvenes.
- Venables, J.P y Chamorro, C. (2020). Haciendo neoliberalismo sobre la marcha. Creación y resignificación de ideas en la dictadura chilena. *Estudios Pedagógicos* 46(2). Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext

[t&pid=S0718-07052020000200321](#)

Villalobos, C. y Quaresma, M.L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia* 22(69), 63-84.

Estudiando a un actor colectivo en tiempos de conflictividad: La conformación de una corriente de estudios sobre organizaciones docentes en Chile

Christián Matamoros Fernández

Centro de Investigación Político Social del Trabajo (CIPSTRA) y
Universidad de Santiago de Chile
christian.matamoros@usach.cl

1. Introducción

Tradicionalmente, en los estudios sobre organizaciones de trabajadores el profesorado chileno no ha despertado un particular interés (Rojas, 2000), lo que ha sido especialmente notorio en las obras generales sobre sindicalismo, donde a lo sumo sus asociaciones son consideradas en la sección “otras organizaciones”, a pesar de que se destaque que representan al sector más avanzado organizativamente entre los “intelectuales” (Ortíz, 2005, p. 188). Por otro lado, las obras relativas a estudios educacionales o de historia de la educación, por lo general no han tomado en cuenta a las organizaciones magisteriales (Campos, 1960; Soto, 2000; Díaz, 2006), salvo algunas excepciones que las consideran en contextos específicos (Labarca, 1939; Illanes, 1990). De esta forma, los estudios debieron irse abriendo camino de forma cuasi independiente, cuestión ajena a la realidad, al estar las organizaciones docentes completamente vinculadas al movimiento sindical chileno, al menos desde la década de 1920, y a la situación educativa del país.

De esta forma, durante la década de 1980 emergió una cierta corriente de trabajos sobre sindicalismo docente, pero que con la llegada de los gobiernos posdictatoriales quedó subsumida bajo estudios de políticas educativas institucionales (Matamoros, 2020), lo que sólo comenzó a revertirse a partir de los años 2001-2002, donde aparecieron las primeras investigaciones sobre el movimiento de profesores opositores a la dictadura de Pinochet. El ciclo de movilizaciones educativas abierto en el 2006 ha representado un importante impulso para estos estudios, intentando explicar el rol mayormente ausente del profesorado en los primeros años de estas movilizaciones, como también buscando experiencias históricas desalojadas de la memoria del magisterio chileno, o solo presentes en la forma de “mito”.

No obstante, al menos desde 2013 han venido desarrollándose una mayor cantidad de investigaciones, abarcando temáticas hasta el momento poco exploradas y profundizando otras ya tratadas. De todas formas, subsisten importantes obstáculos y vacíos como para hablar decididamente de una corriente consolidada de estudios de sindicalismo docente en Chile.

En el presente artículo pasaremos revista a los libros publicados, tesis y memorias de grado, artículos, capítulos de libros, ponencias, informes y documentos propios de las organizaciones para caracterizar la situación en que se encuentran los estudios sobre sindicalismo docente en Chile. Para esto, revisaremos las bases de datos del sistema de bibliotecas públicas del país, de las Universidades, y de las revistas de acceso abierto vinculadas a temáticas educativas, históricas, de humanidades y ciencias sociales en general. Lo anterior con el objetivo de analizar si es posible hablar propiamente tal de una “corriente de estudios sobre organizaciones docentes”. Para esto, en la primera sección daremos cuenta de forma general, panorámicamente, de las características que tuvieron los estudios entre 1926 y 2010. Luego analizaremos en detalle las producciones de la última década (hasta el año 2020) y finalmente pondremos en cuestión si el crecimiento en el número de investigaciones permite hablar de la conformación de una corriente de estudios sobre el tema.

2. El Estado del arte hasta el año 2010

Los primeros estudios sobre organizaciones docentes provienen de los años 1926-1927, cuando algunos actores del momento realizaron sus tesis de grado y publicaron artículos en revistas sindicales sobre la obra realizada por la Asociación General de Profesores (AGP), la que con pocos años de existencia había logrado agrupar al magisterio primario a nivel nacional, desarrollar procesos huelguísticos y avanzar hacia una propuesta pedagógica de carácter progresista y vinculada a los sectores populares¹.

Tras esos primeros aportes, las obras fueron sumamente ocasionales, sin conexión entre ellas. Fue solo en la década de 1980 cuando los estudios sobre organizaciones docentes comenzaron a adquirir mayor sistematicidad, especialmente por la obra de Iván Núñez Prieto, ex superintendente de educación durante el gobierno de Salvador Allende y, a la fecha, investigador asociado al Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE). Los trabajos de Núñez tuvieron su mayor desarrollo en *Gremios del Magisterio* (1986), donde realizó una historia de larga duración, en algún sentido con un carácter exploratorio, pero donde su tratamiento de muchos períodos sigue siendo una referencia ineludible. En los años siguientes, los trabajos de Núñez y de otros autores asociados a las ONGs opositoras comenzaron a centrar sus trabajos en el rol jugado por las organizaciones en la instauración de po-

.....
1 Para un tratamiento exhaustivo de la totalidad de las investigaciones sobre organizaciones docentes en el periodo 1926-2019 véase Matamoros, C. (2020). La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: avances y vacíos en su consolidación. *Divergencia*, (n° 14), 83-114.

líticas educativas institucionales y en la construcción de acuerdos, no considerando las prácticas rupturistas y conflictivas, intentando modelar la inminente “democratización” que esperaba el país. Todo esto de la mano con el proceso de renovación que experimentó el socialismo chileno en esos años, con el que los mencionados investigadores se identificaban (Matamoros, 2019b). Fue así, que con la llegada de los gobiernos de la Concertación la mayoría de estos investigadores pasaron a ocupar cargos de gobierno, como lo ha señalado Cornejo y Reyes (2008), y derivaron sus intereses principalmente a las políticas educativas y las reformas en clave neoliberal, con lo cual las organizaciones docentes tenían interés investigativo sólo si contribuían a la implementación de nuevas políticas educativas.

Una posición distinta a la descrita la presentaron investigaciones vinculadas al Programa Economía y Trabajo (PET), desde donde se trataron temáticas sobre el rol de las mujeres en las organizaciones docentes, el rol sindical y político de la Asociación General de Profesores (AGP) durante la dictadura de Carlos Ibáñez y la conflictividad del sector particular subvencionado a inicios de la década de 1990. A parte de estas dos pequeñas tendencias, fueron muy pocos los trabajos durante la primera década posdictatorial, cerrando el siglo XX prácticamente con una desaparición de los estudios de sindicalismo docente.

Sin embargo, entre los años 2001 y 2003 se vivió una reactivación de los estudios en una línea completamente diversa a la de la década anterior. Por primera vez se incluyen obras que trataron el rol jugado por la opositora Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) durante la década de 1980, ya sea en tesis universitarias enfocadas exclusivamente en ella o en estudios de mayor duración que abarcaron su periodo de acción. Estos trabajos representaron la recepción de la centralidad que adquirió la historia oral y los estudios de memoria del periodo dictatorial, especialmente tras el arresto de Pinochet en Londres en 1998.

Luego de esto los estudios sostuvieron su incremento, llegando entre 2003 y 2010 a 29 trabajos, los que conformaron dos tendencias generales. Por un lado, una corriente hegemónica volvió a vincular los estudios a la participación consensuada de las organizaciones en procesos de reformas educativas, concentrándose en periodos recientes. Desde aquí se intentó propagar una imagen benigna del rol reciente del Colegio de Profesores en instancias de participación, sin tomar en consideración el sentir del grueso del profesorado, o de los importantes sectores de oposición a las conducciones gremiales. Este fuerte carácter político y coyuntural de las investigaciones potenció además las divisiones en el gremio, al identificar a los sectores rupturistas con prácticas eminentemente economicistas, mientras que las propuestas pedagógicas habrían estado concentradas en los sectores del magisterio dispuesto a colaborar con las políticas institucionales. Estas posiciones fortalecieron las divisiones y las caracterizaciones no fueron completamente veraces. Por otro lado, una corriente heterogénea representó perspectivas innovadoras respecto a los estudios de organizaciones docentes, ya sea por sus marcos epistemológicos, como también por las temporalidades en las que se concentraron, a pesar de que persistió la reiteración en la centralidad de periodos de la década de 1920 y 1980, teniendo a la AGP y AGECH como las organizaciones predilectas de las investigaciones.

La primera de las corrientes descritas respondió a investigaciones respaldadas por organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo o la Fundación Konrad Adenauer, desde donde se destacó el caso chileno a nivel latinoamericano como una experiencia exitosa, y excepcional, de construcción de acuerdos entre los gobiernos y los gremios docentes en la implementación de reformas educativas (Palamidessi, 2003; Palamidessi y Legarralde, 2006; Picazo, 2003; Weinstein, 2007). Lo curioso de estas investigaciones es que la difusión de ese “excepcionalismo” se llevó a cabo en momentos donde las conducciones sindicales que habían sostenido las prácticas de mayor participación institucional eran severamente criticadas por el gremio docente, provocando el ascenso a la dirigencia de los sectores opositores.

Por el contrario, las perspectivas innovadoras tuvieron en la obra de Leonora Reyes los mejores resultados al rescatar, mediante una robusta investigación historiográfica, experiencias de organizaciones docentes donde se combinaron aspectos reivindicativos y pedagógicos en la perspectiva de la conformación de un movimiento pedagógico (Reyes, 2002; 2005; 2010; 2014). Esta mirada no escondió las persistentes tensiones entre lo salarial y lo pedagógico, pero evitó el tratamiento maniqueo de estas.

Además, durante estos años surgieron algunos trabajos que se concentraron en organizaciones distintas al Colegio de Profesores, como los sindicatos de establecimientos particulares subvencionados (Binimelis y Oliva, 2004; Cornejo, 2010; 2012), temática aún en ciernes, o en el movimiento pedagógico conformado al interior del Colegio de Profesores (Vives, 2005); mientras otras obras volvieron a concentrarse en la AGP en la década de 1920.

3. Consolidación de los estudios motivada por el contexto político

Con la “revolución pingüina” del año 2006, las temáticas educativas pasaron a estar en el debate político de forma permanente en el Chile reciente. La prolongada movilización de estudiantes secundarios en todo el país sacudió los bastiones de la subjetividad concertacionista y mostró la continuidad de las políticas de esa coalición de gobierno respecto a las transformaciones implementadas por la dictadura. Con esa movilización, la educación pasó a representar el receptáculo de las contradicciones e injusticias del modelo político y económico, siendo la escuela un escenario creciente de conflictividad, estudiantil principalmente, pero también de otros actores, entre estos los docentes. Además de esto, entre los años 2006-2007 se suscitaron masivas y radicales movilizaciones de trabajadores subcontratados de las principales áreas exportadoras del país, como el cobre, la industria forestal y la salmicultura, lo que revitalizó los estudios sindicales y del mundo del trabajo.

La irrupción de la “revolución pingüina” encontró a los docentes en un rol principalmente pasivo, pero poco a poco la persistencia del activismo estudiantil, de los años siguientes, fue poniendo en cuestión a un sector del profesorado, principal-

mente joven, el que buscó revertir la pasividad inicial apoyando las acciones estudiantiles y aumentando los conflictos sindicales en los establecimientos subvencionados, los que a esas alturas representaban el sector mayoritario del sistema escolar y donde el Colegio de Profesores tiene escasa incidencia (CIPSTRA, 2021). Esto llevó a un primer atisbo de radicalización docente en el año 2009, donde el magisterio de la región de Valparaíso extendió un paro, tíbiamente apoyado por la conducción nacional del Colegio, adoptando en algunas ocasiones repertorios de acción no tradicionales, como cortes de calles. Esta radicalización también la experimentó el estudiantado de pedagogía, tradicionalmente maximalista dentro del movimiento universitario, pero cuya experiencia organizativa estudiantil no se traslada de igual forma al ingresar al ejercicio laboral. No obstante, desde esos años, de forma lenta, comenzó a manifestarse una mayor cantidad de tesis de licenciatura en pedagogías, o en licenciatura en historia, referidas a temáticas relativas a organizaciones docentes. Si bien este proceso se consolidó desde el año 2013, cuando la gran movilización estudiantil del 2011 había instalado el tema de Arica a Punta Arenas, ya en los años previos existieron algunos atisbos. En noviembre de 2010 y diciembre de 2011 dos tesis de licenciatura en historia se presentaron en Valparaíso, las que tuvieron una relación de continuidad, al estudiar, una, las transformaciones del gremio entre 1970 y 1990 (Cataldo, 2010) y otra enfocándose en el periodo 1990-2010 (Quinteros, 2011). Si bien ambas se nutren en demasía de obras anteriores que abordan una temporalidad mayor, fueron innovadoras en utilizar el archivo del Colegio de Profesores, el cual ha estado cerrado en la última década.

Tras esto, fue a partir del año 2013 cuando las investigaciones comenzaron a diversificarse. Ese año apareció un primer artículo enfocado en el rol ejercido por el Colegio de Profesores durante los primeros tiempos de la dictadura, caracterizándolo como uno de los pocos casos exitosos del intento de esta por corporativizar al sindicalismo (Matamoras, 2013a). También, desde una perspectiva cultural ligada a los historiadores marxistas británicos (Matamoras, 2013b; 2015) se indagó la relación entre la emergencia de una corriente de docentes opositores con la iglesia católica durante los años '70s, lo que dio paso a un movimiento cultural de resistencia, articulado a partir de diversas peñas del magisterio. Ambas temáticas estaban tratadas de forma testimonial anteriormente, pero no abordadas desde la historiografía.

Por otro lado, desde el 2013 se comenzaron a desarrollar trabajos de memoria enfocados en los años '80 con mejores resultados que las tesis de pregrado de años inmediatamente anteriores, por lo cual profundizaron las iniciales obras del periodo 2001-2003. Así, por ejemplo, la tesis de licenciatura en historia de Daniela Zubicueta (2013) representa uno de los mejores trabajos sobre la AGECH, principalmente por no excluir, desde la memoria, el papel de las militancias políticas como factor explicativo de la experiencia organizativa. También es un aporte desde los estudios de memoria el artículo de Candina (2014) sobre el magisterio bajo dictadura, y desde Concepción, un libro enfocado en la AGECH provincial fue el resultado de un interesante trabajo de memoria dirigido por Paula Cisterna (2019), reforzado con numeroso material y testimonios colectivos, dejando como tarea próxima intentar dar cuenta de los factores explicativos del carácter combativo logrado por la AGECH

en esa zona. Nuevos trabajos enfocados en los discursos de la AGECH frente a las políticas educativas de la dictadura, a partir de entrevistas a ex maestros agechinos y algunas publicaciones de la organización donde, por cierto, mayormente escribieron académicos y no docentes, han entregado aportes menores (Ravest y Vergara, 2018).

La concentración en el periodo dictatorial igualmente se ha ido sobrepasando. Así por ejemplo, también desde los estudios de memoria, la tesis de Gallardo y Muñoz (2013), se afina en testimonios de maestros que fueron parte de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria (SPIP), una organización tradicional de tipo mutualista que existió durante todo el siglo XX. Los resultados nos muestran una identidad docente completamente diversa al profesorado formado en las Universidades desde la década del '60 en adelante. El carácter original de esta investigación se contrapone por el menor trabajo historiográfico, el que no circunscribe a la SPIP dentro de la historia del magisterio, siendo una organización pequeña que quedó al margen de los procesos de sindicalización de mediados del siglo XX. Esta debilidad se repite en otros trabajos (Carvajal, 2017), donde las falencias podrían haber sido superadas con una mejor revisión de la bibliografía existente.

Más allá del Colegio de Profesores, existen otras organizaciones docentes actuales y que escasamente han sido estudiadas. Por esto es rescatable lo que Muñoz (2015) analizó en su tesis de magíster, al enfocarse en un sindicato de una corporación municipal. La investigación es también innovadora al tocar el papel de ese sindicato en el contexto de las movilizaciones del año 2015, donde disputó, y ganó, la representatividad gremial al Colegio de Profesores comunal. Este desplazamiento fue un hecho no destacado por siguientes investigaciones del ciclo de conflicto 2014-2015 (Navarrete, 2018), lo que fue algo bastante representativo de lo ocurrido durante ese periodo de movilizaciones. A pesar de lo innovador de la tesis de Muñoz, también flaqueó en una suerte de presentismo investigativo, al no tomar en cuenta la bibliografía previa existente, ni tampoco trazos comunicantes con una temporalidad mayor, limitándose exclusivamente a la coyuntura del año 2015, considerando que los sindicatos de corporaciones municipales arrastran una historia iniciada treinta años antes y donde siempre han sostenido una relación-tensión con las estructuras comunales del Colegio de Profesores.

El ciclo de movilizaciones docentes de los años 2014-2015 ha representado un nuevo impulso para las investigaciones, lo que se vio reflejado en los años siguientes, aunque no necesariamente con trabajos enfocados en ese ciclo. En 2017, Jorge Sanhueza realizó la primera investigación específica sobre el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), la que ha significado un primer abordaje para tratar esta “mítica” y trunca organización. Este mismo año, Matamoras (2017a) publicó un artículo donde se analizan las tensiones suscitadas al interior del magisterio comunista durante la década de los '80, por el debate entre disputar el Colegio de Profesores o levantar una organización paralela como la AGECH. Perspectivas similares respecto a vincular las organizaciones docentes con las fuerzas políticas se encuentran en nuevos trabajos enfocados en la renovación de los profesores socialistas (Matamoras, 2019b), en perspectivas desde la historia política y social del comunismo (Ponce y Álvarez, 2016; Álvarez, 2019) y desde la presencia de militantes de la Democracia

Cristiana en la conducción del gremio (Reyes, 2020). También considerando las militancias políticas, respecto a sus posiciones sindicales y educativas, se han analizado las movilizaciones masivas generadas el año 1986 contra el último periodo de traspaso de escuelas desde el Estado a los municipios (Matamoros y Álvarez, 2020).

Además, durante estos años hubo una concentración de estudios en un periodo reciente no tratado por la historiografía, altamente conflictivo al interior del Colegio de Profesores, como fueron los años 2000-2005, que correspondieron al gobierno de Ricardo Lagos (Matamoros, 2016, 2017b y 2017c). En estos artículos, se cruzan varios factores que tensionaron al magisterio organizado, como fueron: a) las diversas posiciones respecto a la implementación de una evaluación docente, donde la bibliografía previa solo había destacado el supuesto éxito de las prácticas de consenso y no las resistencias a nivel de las bases, b) los conflictos al interior del magisterio comunista, entre un sector que buscó una mayor cercanía con el gobierno de Lagos y otro, en esa coyuntura, más rupturista. Ambas tensiones provocaron un quiebre en el sector que conducía el Colegio, modificando la correlación de fuerzas en los años siguientes.

La mayor parte de las investigaciones hasta aquí analizadas han provenido desde la historiografía, pero en los últimos años han aparecido aportes desde áreas como la sociología. Desde la metodología de análisis de eventos de protesta, Lagos y Pereira (2017) presentaron en su tesis de sociología, una investigación sobre los conflictos de los profesores en la postdictadura, abarcando los años 1990 a 2014. Sus resultados apuntan a la existencia de una primera ola de conflictos entre 1990 y 1994, la que sin embargo se concentró en eventos no muy masivos, mientras que el segundo ciclo contó con menor cantidad de movilizaciones, aunque, por cierto, mucho más masivas. Estos conflictos manifiestan la consolidación de la identidad docente en torno al ámbito laboral-salarial, en cuanto trabajador, en reemplazo del docente representante del Estado nacional, pero no explica el hecho de que quienes más se asimilan al resto de la clase trabajadora asalariada, los profesores del sector particular, cuentan con una menor experiencia organizativa, mientras que en el sector municipal se organizan casi de forma única en el Colegio de Profesores y son los responsables de las paralizaciones más masivas y con potencialidad política. De esta forma, se hace necesario evaluar no sólo la cantidad de conflictos, sino también la magnitud de estos eventos, pues el enfoque cuantitativo no distingue la protesta de un sindicato de una pequeña escuela con una paralización nacional del sector municipal. De todas formas, al haber analizado el periodo 1990-2014 representa un importante avance, pues en la postdictadura los estudios se han concentrado en los gobiernos de Aylwin y Lagos, y solo recientemente ha habido aportes de mediana duración (Matamoros, 2019c) no desde una perspectiva cuantitativa, sino que poniendo el acento en las estrategias sindicales y políticas del Colegio de Profesores. En una línea aún más interesante, Villalobos (2019) se ha concentrado en los conflictos de diversos actores del campo educativo, también entre 1990 y 2014, agregando la perspectiva de que los repertorios de acción en educación deben ser estudiados a partir del conjunto de actores.

En estos años también aparecieron trabajos desde una perspectiva internacional (Tello, 2013; Carvajal, 2019), los que comparan las posiciones del Colegio de

Profesores con las de organizaciones mexicanas, argentinas y españolas frente a las políticas neoliberales. Anteriormente habían existido algunos trabajos similares, y en todos se manifiestan dificultades propias de la perspectiva comparada, como la tendencia a los reduccionismos y los peligros de elaborar categorías a partir de temporalidades acotadas, impidiendo un mayor contraste y diferenciación entre las diversas experiencias. Nuestro intento (Matamoros, 2018), en una tesis doctoral, de realizar una historia comparada de los sindicatos docentes en Chile y Argentina también fue en una línea similar, pero con una temporalidad mayor, el tránsito de las dictaduras a los primeros gobiernos civiles, intentando evitar los reduccionismos. Pero eso, y la escasa investigación sobre el periodo, llevó a un pormenorizado -tal vez, excesivo- recorrido por la relación de las organizaciones con el Estado, el rol de las militancias políticas y las estructuras sindicales internas. La mayor conflictividad del caso argentino, según la comentada tesis, fue resultado de la tendencia de los dirigentes chilenos a subordinarse a sus militancias partidarias, las que durante el periodo ejercieron un predominio de prácticas de diálogo social.

Si bien señalamos que la obra de Iván Núñez sobre sindicalismo docente se había detenido en 1990, con reparaciones en 2003 y 2004, en los años recientes ha vuelto a publicar trabajos, donde desarrolla aspectos específicos de obras anteriores. Así, por ejemplo, en un artículo (Núñez, 2013) recoge la experiencia de la corriente de maestros funcionalistas biologicistas de la década del '30 y '40, de activa participación en la reforma educativa del gobierno de Ibáñez, los que posteriormente se identificaron con el socialismo chileno. Además, Núñez (2017) se ha interrogado por el rol de la AGP durante el gobierno de Alessandri y la dictadura de Ibáñez, mostrando la existencia de diversas prácticas sindicales, no todas triunfantes ni derrotadas. En ambos artículos, se tratan ámbitos ideológicos de este sector del profesorado, lo que ha sido profundizado en la tesis doctoral de Isidora Salinas (2017), desde una perspectiva sumamente interesante, al analizar la corriente de maestras que asumió un rol político y colectivo desde la experiencia de la AGP y que en los años posteriores se proyectó en diversas iniciativas pedagógicas experimentales desde una visión funcionalista, especialmente en las escuelas consolidadas. Sin embargo, estos nuevos aportes no han resuelto algunos de los vacíos en la reflexión sobre la AGP y este periodo, como fueron las coincidencias del funcionalismo con la dictadura de Ibáñez. Desligar o vincular a esta corriente del magisterio con las ideas fascistas del periodo es una tarea aún pendiente², aunque recientemente ya se ha revelado su importante carácter anticomunista (Matamoros, 2019b). Avanzando temporalmente, Núñez (2018) volvió a publicar un estudio donde analiza la conformación identitaria de las organizaciones gremiales entre 1930 y 1964, señalando que su principal variable identitaria fue su vinculación con el Estado y el aparato público. Un nuevo trabajo de Leonora Reyes (2018) ha retomado anteriores investigaciones donde la historia de las organizaciones docentes, o de sectores minoritarios de estas, está centrada en la construcción de un pensamiento pedagógico propio, allí radicaría el germen del poder docente.

.....
 2 Las coincidencias entre la visión de un Estado sindical funcionalista y un Estado donde los sindicatos sean parte de este, como en el peronismo, son bastantes.

A nivel regional también han emergido algunos trabajos, como el artículo de Hernández y Zamorano (2016), donde estudian a la Agrupación de Profesores Primarios de Ancud a partir de la revisión de su *Boletín Escolar*. Este trabajo vuelve a tratar el periodo de inicio de la década del '20, pero desde una perspectiva local, dando cuenta de las prácticas mutualistas, reivindicativas y de articulación de una de las tantas organizaciones previas a la estructuración en organizaciones nacionales. Junto al mencionado trabajo de Cisterna (2019), no existen muchas perspectivas locales, siendo necesario mencionar una reciente ponencia (Matamoros, 2019a), donde se da cuenta del significativo respaldo de un sector del magisterio hacia la dictadura de Pinochet y las dificultades de estructuración del profesorado opositor en la región de Coquimbo.

Dando muestra de la influencia del contexto social reciente en el crecimiento de la cantidad de estudios, es que encontramos investigaciones sobre historia del tiempo presente. Stephanie Candia (2018) analiza a partir de fuentes secundarias las demandas del profesorado en el contexto de tres reformas educativas del siglo XX y XXI. Lo novedoso de este artículo es la articulación temporal de forma no lineal, sino episódica, lo que permite un interesante ejercicio de contrastación con miras al pasado reciente y la aprobación en 2015 de la Carrera Docente, lo que permite concluir que el Estado ha presentado una recurrente exclusión hacia las organizaciones docentes, distinto a lo que ha planteado la obra de Núñez (2018), contribuyendo al malestar del profesorado en los tiempos presentes. Dando cuenta de la trascendencia del reciente ciclo de movilizaciones del 2014-2015, es que ya es posible encontrar otro trabajo que ha puesto su atención en esa coyuntura. La tesis de magíster en historia de Aníbal Navarrete (2018), posteriormente editada en una nueva versión como libro (2020), ha sido el primer intento por concentrarse específicamente en este ciclo, tratando la “rebelión de las bases” del 2014 y la extensa huelga del año siguiente. El trabajo de Navarrete es interesante al vincular este tipo de estudios a las problemáticas actuales del profesorado organizado, mediante una revisión de prensa donde se muestran las pugnas entre los liderazgos de Jaime Gajardo y Mario Aguilar, los cuales fueron importantes, pero se deja a un lado algo muy característico de este proceso, como fueron las prácticas de paralelismo sindical y de acciones autoconvocadas. Por otro lado, el estudio de períodos de corta duración no puede descuidar, aunque sea de forma general, tendencias de más larga data. La investigación de Navarrete debe servir para la pronta profundización del análisis de dicho ciclo, complementado con otras publicaciones que han presentado experiencias locales de colectivos docentes conformados en 2015 (Castro, 2018; Saavedra y Castillo, 2019) y otros trabajos relativos a la ley de Carrera docente que motivó la movilización de 2015, rescatando la voz del Colegio de Profesores, como también de un colectivo que agrupó a diversas organizaciones del mundo educacional (Millán, 2017).

Una reciente tesis doctoral (Cornejo, 2019) ha buscado analizar los cambios provocados en las organizaciones docentes las políticas neoliberales implementadas, para lo cual se desarrolló una acuciosa investigación enfocada principalmente en el Colegio de Profesores desde su fundación hasta el año 2008, considerado este último año de cierre por la dictación de una nueva ley de educación que habría incorporado

el enfoque de derecho en la educación chilena. Los resultados de esta investigación van en una línea similar a anteriores trabajos, aunque de forma más absoluta, respecto a que desde los gobiernos posdictatoriales se buscó desactivar el potencial político del gremio, orientándolo hacia la responsabilidad laboral, y se potenció la fragmentación sindical, mediante la sanción de un Estatuto Docente prácticamente exclusivo del sector municipal, beneficiando negociaciones con el Colegio de Profesores relativas a los docentes de esos establecimientos. Lo anterior, dice el autor, habría llevado a que la principal organización docente acepte las políticas neoliberales, a pesar de sus resistencias, como condición para lograr negociaciones con los gobiernos.

4. ¿Una corriente de estudios?

La mayor proliferación de estudios de los últimos años, 48 trabajos entre el 2010 y el 2020, se presentó con posterioridad al ciclo de conflictos docentes 2014-2015, existiendo 9 trabajos el año 2017, 8 el 2018, 9 el 2019 y 4 el 2020, alcanzando la cifra de 30 trabajos en 4 años. De esta forma, en la última década se ha producido más del 40% del total de los estudios desde 1926 a la fecha (116 trabajos), lo que sin duda debiese llevar a considerar la existencia de una corriente de estudios sobre organizaciones docentes en Chile. Este crecimiento en la cantidad de investigaciones ha permitido una mayor amplitud temática y temporal, las que principalmente provienen desde la historiografía, predominando las perspectivas de la historia social y los estudios de memoria o historia oral.

No obstante, existen algunos vacíos que ponen en cuestión la existencia de una corriente como tal, más allá del crecimiento en el número de publicaciones. Una de estas dice relación con el desarrollo desigual respecto a algunos periodos temporales. La persistente focalización en las experiencias de la AGP en la década de 1920, de la AGECH durante los '80s y el Colegio de Profesores durante los gobiernos de Aylwin y Lagos lleva a que algunos importantes periodos hayan sido solo tratados en las historias generales de larga duración (Núñez, 1986; Cuevas, 2002; Ljubetic, 2003), como el periodo que va entre 1940 y 1981. Así, importantes organizaciones como la Unión de Profesores, la Sociedad Nacional de Profesores y la Federación de Educadores, solo cuentan con menciones generales, mientras que el emblemático SUTE ha sido escasamente estudiado, la clasista Federación de Maestros de los '30 se encuentra en penumbras, al igual que los actuales sindicatos del sector particular.

Sabemos que las predilecciones históricas por determinados periodos del pasado dependen de los objetivos del presente. Las motivaciones de los investigadores no son neutrales. Así, los estudios enfocados en la AGP han buscado poner en valor su articulación entre la lucha estrictamente sindical y la construcción de un proyecto educativo, al igual que su relación con el resto del movimiento de trabajadores. Esto a pesar de que las principales investigaciones al respecto difieren en las consecuencias que de esa articulación se puede sacar. Si Iván Núñez rescata la participación en procesos de reformas educativas como una experiencia para el presente, donde las organizaciones actuales debiesen aminorar sus resistencias a las transformaciones

(neoliberales), Leonora Reyes pone el acento en la necesidad persistente de intentar vincular las reivindicaciones propiamente laborales-económicas con las propuestas educativas y el mundo popular, en pos de la construcción de un movimiento pedagógico.

Por su parte, las numerosas investigaciones centradas en la AGECH han destacado su carácter opositor a la dictadura, su resistencia a sus políticas y a sus prácticas represivas. Al mismo tiempo han mostrado el cuestionamiento a la estructura del Colegio de Profesores como entidad representativa del profesorado chileno, ejerciendo puentes con el presente, debido a la crisis que este atraviesa al tener su núcleo duro de representatividad en el profesorado del sector municipal y de edad avanzada, mientras que hoy en día la mayor parte del sistema educacional se encuentra en el sector particular subvencionado, donde los profesores se agrupan, no gremialmente, en cientos de fragmentados sindicatos, con escasa incidencia política. Los trabajos sobre la AGECH se comenzaron a desarrollar a partir de 2002, en una coyuntura donde la conmemoración de los 30 años del golpe de Estado vio un florecimiento de los estudios sobre el periodo dictatorial y su memoria. Al respecto, consideramos que aún existe una deuda respecto a abordar una historia completa de la AGECH. Las destacadas obras de Figueroa (2002) y Zubicueta (2013) son acercamientos desde los testimonios y la memoria. Una obra que complementa ese abordaje, con la revisión de prensa y de las experiencias locales regionales entregaría una necesaria perspectiva de totalidad a esa aguerrida organización.

Junto a esto, las investigaciones enfocadas en los gobiernos de Patricio Aylwin (1990-1993) y Ricardo Lagos (2000-2005) han tenido como objetivo mostrar que los periodos posdictatoriales no representaron un predominio absoluto de los acuerdos sociales, sino que más bien, donde estos existieron, como entre el Colegio de Profesores y los gobiernos, fueron de la mano con importantes tensiones internas y resistencias a nivel de las bases docentes. Fue precisamente en estos años en que el magisterio chileno se transformó en uno de los actores sindicales más importantes del país, que no sólo resistió de muy buena forma la “crisis mundial del sindicalismo”, sino que permitió ganar fuerza a los sectores políticos de izquierda, especialmente al Partido Comunista, el que desde su fundación en 1922 contó con una destacada presencia en el magisterio, pero nunca con posibilidades de alcanzar los principales puestos de conducción nacional.

En todas estas investigaciones, se arriba a conclusiones muy diversas a las de Núñez (2003) respecto a que desde mediados de los '90s las organizaciones magisteriales habrían abandonado la resistencia a las reformas educativas, desechando las prácticas propias de un gremialismo de carácter conservador. Las importantes resistencias de las bases del magisterio a esas reformas dieron cuenta que estas presentaban un carácter eminentemente neoliberal, por lo que sus resistencias adquirieron un carácter progresista, en defensa de la educación pública, de la justicia social y enfrentadas a la educación de mercado.

Estas investigaciones han superado la mirada despreciativa hacia los repertorios de acción centrados en las reivindicaciones económicas, lo que no quita que planteen las carencias de las organizaciones para levantar propuestas pedagógicas.

De todas formas, aún existen importantes vacíos respecto a algunos conflictos, como la extensa huelga de 1968, los paros de 1996 y 1998 o las combativas luchas por el pago del bono SAE en el año 2009.

Además, algunas de las investigaciones recientes han revitalizado la perspectiva de una historia donde se vinculen las organizaciones sociales y las militancias partidarias. Esta revitalización no se presenta como una identificación mecánica entre sindicatos y partidos, sino como una relación dialéctica entre historia política e historia social (Zubicueta, 2013; Matamoras 2017a; 2017c; 2018; 2019a; 2019b; Ponce y Álvarez, 2016; Álvarez, 2019). Esta perspectiva se ha distanciado de las investigaciones del periodo 2003-2012, las que, influenciadas por las pugnas sindicales, se posicionaron desde un cierto autonomismo natural de las organizaciones respecto a los partidos políticos, cuestión que es bastante forzada, pues en el caso chileno, la relación sindical-partidaria ha estado históricamente presente.

La coyuntura reciente, del ciclo de movilizaciones de 2014-2015 y retomado el 2019, posee embrionarios trabajos y probablemente se transformará a la brevedad en un objeto de interés investigativo, resultando imperioso el que se relacionen los roles de las organizaciones docentes con los conflictos suscitados por las movilizaciones de estudiantes secundarios (Villalobos, 2019). La pasividad de los primeros años, anclada en un gremialismo conservador, fue tensionando al profesorado más joven, el que mayoritariamente ejerció prácticas “autoconvocadas”, desbordando a la dirigencia del Colegio de Profesores, en el mencionado ciclo de conflicto.

Más allá de los marcos temporales, también existen vacíos investigativos relativos a las perspectivas de análisis. Los estudios de género, en un gremio altamente feminizado, siguen siendo mayormente escasos, resultando muy rescatable el reciente trabajo de Isidora Salinas (2017). De la misma forma, el magisterio al ser un actor con presencia nacional tiende a abordarse desde sus dirigencias nacionales, provocando una suerte de “historia desde arriba”. Existen numerosos vacíos respecto a experiencias de estudios desde la historia regional o local, como por ejemplo sobre el profesorado de la región de Valparaíso, de la zona sur de Santiago, de Chiloé, etc. Por la edad de los protagonistas, se hace urgente el desarrollo de trabajos regionales sobre la década de 1980, por el aporte que se puede realizar desde la memoria y la historia oral.

Finalmente, hoy en día la mayor parte del profesorado chileno trabaja en colegios particulares que reciben subvención del Estado, no contando estos con una organización unificada, lo que lleva a perder potencialidad estratégica en sus luchas. No obstante, las experiencias de sindicalización en el sector privado provienen, al menos, desde la década de 1940, contando con importantes coyunturas históricas sin ser investigadas, como el rol de este sector sindical durante la Unidad Popular, o durante la importante oleada huelguística de este sector a inicios de los '90s. Desde el año 2014 en adelante, el sector “enseñanza” se posiciona constantemente entre los primeros sectores laborales en cantidad de conflictos. Ese elevado número proviene de las numerosas huelgas que se provocan en el sector particular, cuestión que reviste una mayor necesidad de ser investigadas.

Para cerrar esta revisión, realizaremos algunos comentarios respecto a la pregunta que guió nuestro análisis. En primer lugar, reforzar la idea de que el aumento en la cantidad de estudios ha sido jalonado por la mayor conflictividad existente en el mundo educacional. Primeramente, las movilizaciones estudiantiles motivaron las investigaciones relativas a rescatar procesos donde el profesorado tuvo una alta participación política, al igual que aquellas respecto a los primeros años del Colegio de Profesores, como una forma de buscar las raíces de la actual crisis estructural de este. Luego, la mayor conflictividad docente, desde el 2009 en adelante, y con fuerza en el ciclo 2014-2015 propició investigaciones de historia reciente y de otros periodos de mayor conflictividad, como la dictadura de Pinochet.

De esta forma, es posible hablar de la existencia de una corriente de investigaciones sobre sindicalismo docente, pero sin existencia colectiva, pues en su mayoría se tratan de trabajos que son producto de esfuerzos individuales, tesis de grado en su mayoría, con pocos investigadores especializados, los que, salvo contados casos, no persisten en sus obras. Debido a esto, existe escaso debate entre las investigaciones, donde las publicaciones se realizan desconociendo una parte importante de la bibliografía existente, en una suerte de “presentismo metodológico”, no por juzgar los hechos del pasado a partir de las cosmovisiones del presente, sino por partir del supuesto de que las investigaciones del presente son las únicas existentes o válidas, desechando la búsqueda de anteriores trabajos. Esto último puede ser explicado por las dificultades de acceso a algunas tesis de pregrado, cuestión que hoy presenta menores obstáculos debido a que prácticamente todas las Universidades cuentan con sus catálogos abiertos de forma pública, y algunos con repositorios digitales de sus tesis. Además, la mayor parte de las más recientes publicaciones corresponden a artículos en revistas académicas de acceso abierto, lo que debería potenciar el diálogo entre las investigaciones. De todas formas, esta caracterización presenta importantes tareas pendientes, como la realización de instancias donde las investigaciones puedan ser presentadas, fomentando el conocimiento entre los investigadores, potenciando que los trabajos iniciales sean continuados posteriormente. Publicaciones conjuntas, en monográficos de revistas académicas o en libros compilatorios, mesas de trabajos en Congresos, o directamente la realización de Jornadas sobre estudios de organizaciones docentes debiesen ser los pasos siguientes en la consolidación de esta corriente de estudios, la que también requiere de la vinculación y respaldo de las propias organizaciones, como es el caso del Colegio de Profesores, que aún mantiene cerrado su archivo. La realización de un reciente catastro del material que reúne este debiese avanzar a permitir su acceso a investigadores y público general, al igual que la recopilación de los trabajos existentes en otros lugares, para lo cual el presente trabajo se presenta como un importante insumo, el que espera haber contribuido de alguna forma a superar las debilidades mencionadas.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, R. (2019). El Partido Comunista en el Colegio de Profesores durante la década de los noventa: ¿el origen de un nuevo sindicalismo?. En R. Álvarez, *Hijos e hijas de la Rebelión. Una historia política y social del Partido Comunista de Chile en posdictadura (1990-2000)*, (pp. 345-369), Santiago: Lom ediciones.
- Binimelis, R. y Oliva, P. (2004). *La reforma laboral del año 2001, sus efectos en los sindicatos y en el proceso de negociación colectiva de los colegios particulares subvencionados de la comuna de La Cisterna*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Contabilidad y Auditoría. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Campos, F. (1960). *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Candia, S. (2018). Análisis de las demandas y organizaciones docentes a la luz de tres reformas educativas críticas en Chile. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (n° 9), 126-153.
- Candina, A. (2014). Vivir una dictadura: historia y memoria de los profesores en Chile (1973-1990). *Historia 396* (Volumen 4, n°2), 187-216.
- Carvajal, J. (2017). *AGECH Copiapó. Viaje a la dignidad*. s/l: Andros Impresores.
- Carvajal, L. (2019). Sindicalismo docente y Movimientos de Renovación Pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile. *Foro de Educación*, (v. 17, n° 26), 115-134.
- Castro, A. (2018). Camino docente hacia la democratización: la experiencia del Colectivo Educar y Transformar de Valparaíso. *Trenzar* (vol. 1, n° 1), 74-79.
- Cataldo, N. (2010). *Historia Reciente del Magisterio en Chile, 1970-1990: Desafíos del Movimiento de los Docentes*. Tesis de Grado para optar a los grados académicos de Licenciado en Historia, Licenciado en Educación y Título Profesional de Profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- CIPSTRA. Centro de Investigación Político Social del Trabajo. (2021). Informe preliminar Núcleo Educación, Trabajo y Sindicalismo: “huelgas docentes 2010-2020”, inédito.
- Cisterna, P. (2019). *Memorias de un pizarrón. Reivindicando la AGECH. Provincia de Concepción. 1981-1987*. Santiago: s/e.
- Cornejo, A. (2010). *Participación y reflexión pedagógica cooperativa. Una mirada desde el Sindicalismo docente de Centros escolares privados-subvencionados de Santiago de Chile*. Magíster en Investigación en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Cornejo, A. (2012). Sindicalismo Docente y profesionalización docente. *Revista Akademia*, (Vol.3, n°1), 47-62.
- Cornejo, A. (2019). *Construcción de la identidad colectiva docente en el Chile de la educación neoliberal (1973-2008)*. Tesis doctoral para optar al grado de doctor en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cornejo, R. y Reyes, L. (2008). *La cuestión docente. Chile: experiencias organizacionales y*

- acción colectiva de profesores*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.
- Cuevas, J. (2002). *Materiales para una memoria del profesorado*. Santiago: Editorial Colegio de Profesores.
- Díaz, C. (2006). *Historia de la Educación Chilena*. Santiago: Editorial Magisterio.
- Figueroa, A. (2002). *Asociación Gremial de Educadores de Chile, AGECH: Los profesores por la democracia y la dignificación de la profesión*. Tesis para optar al título de Periodista. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Gallardo, D. y Muñoz, B. (2013). *Significados atribuidos al rol docente por integrantes de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación y para optar al título de Profesor de Pedagogía General Básica. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Hernández, R. y Zamorano, L. (2016). El pensamiento y acción social en el profesorado de regiones durante el primer gobierno de Arturo Alessandri (1919-1925): El caso del profesorado primario de Ancud y su Boletín Escolar. En B. Silva, (compilador), *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 2. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana Chile 1880 a 1920. Pensamiento, pensadores y demandas educativas (pp. 98-120)*. Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Illanes, M.A. (1990). *Ausente, señorita: el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890/1990: (hacia una historia social del siglo XX en Chile)*. Santiago: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Lagos, T. y Pereira, S. (2017), *Las protestas de los profesores en el Chile post-dictadura. Una aproximación cuantitativa*. Tesis para optar al título profesional de Sociólogo. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile,.
- Ljubetic, I. (2003). *Historia del Magisterio chileno*. Santiago: Ediciones Colegio de Profesores de Chile A.G.
- Matamoras, C. y Álvarez, R. (2020). “No + Municipalización”. La resistencia docente a los traspasos de escuelas públicas. Chile. 1986. *Izquierdas*, (n° 49), 2146-2212.
- Matamoras, C. (2020). La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: avances y vacíos en su consolidación. *Divergencia*, (n° 14), 83-114.
- (2019a). *Oficialistas y opositores en el movimiento de profesores de la región de Coquimbo. 1985-1989*. Ponencia presentada en la IV Jornada de Historia Regional y Social, La Serena, 1 de febrero, inédito.
- (2019b). La renovación en las aulas. Cambios y resistencias en los profesores socialistas chilenos. 1979-1993. En C. Matamoras (editor), *Sindicalismo docente. Política y Organizaciones de Izquierda Sudamericana*, (pp. 101-166). Concepción: Ediciones Escaparate.
- (2019c). Estrategias sindicales y políticas del profesorado en la posdictadura. 1990-2019. *Rosa*, (n° 1), 163-182.
- (2018). *Apóstoles organizados. Sindicatos docentes en Chile y Argentina entre dictadura y postdictadura. 1981-1994*. Tesis para optar al grado de Doctor en Estudios Ameri-

- canos, mención Historia. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- (2017a). Profesores comunistas y sindicalismo docente en la lucha antidictatorial. Chile 1981-1987. *Izquierdas*, (n° 32), 203-234.
- (2017b). Resistencia, consenso y castigo en la evaluación docente. Chile 2000-2005. *Polifonías, Revista de Educación*, (n° 10), 138-171.
- (2017c). Tensiones en el sindicalismo docente durante el gobierno de Lagos. 2000-2005. En J. Pinto, J. Ponce y C. Santibáñez (comps.). *Trabajadoras y trabajadores. Procesos y acción sindical en el neoliberalismo chileno. 1979-2017*, (pp. 203-241). Valparaíso: Editorial América en Movimiento.
- (2016). El Colegio de Profesores y la evaluación docente. Entre el consenso y la resistencia. Chile 2000-2005. *Jornal de Políticas Educacionais*, (vol. 10, n° 20), 08-32.
- (2015). Imposición organizativa a los docentes chilenos. Entre el corporativismo y la Resistencia a la dictadura militar. 1973-1981. En S. Dal Rosso, y M. Vieira (orgs), *Sindicalismo em educação e relações de trabalho. Uma visão internacional*. Brasília: Paralelo 15.
- (2013a). Represión e imposición organizativa. Los primeros años del Colegio de Profesores de Chile (1974-1981). En J. Gindín, M. Vieira, y S. Dal Rosso (orgs), *Anais do IV Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação*, (pp. 105-120). Brasília: Paralelo 15.
- (2013b). Resistencias contra-hegemónicas en el profesorado chileno. En D. Acetuno, y B. Estrada (coords.), *Reflexiones y miradas a nuestro pasado reciente. Actas de la I Jornada de Historia de Chile Contemporáneo*, (pp. 177-197). Viña del Mar: PUCV.
- Millán, C. (2017). La carrera docente en el marco de la reforma educativa en Chile. *O Público e o Privado*, n° 30 · jul/dez, pp. 37-59.
- Muñoz, K. (2015). *Sindicalización Docente y su incidencia en el clima laboral y en los procesos educativos de los Centros Educativos de dependencia de la Municipalidad de la comuna de San Joaquín*. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Educación, mención Gestión Escolar. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Navarrete, A. (2020). *La Primavera Docente: Profesoras y profesores, un actor en movimiento. Chile 2014-2016*. Concepción: Ediciones Escaparate.
- (2018). “Hasta que la dignidad sea costumbre”. *La movilización docente en el periodo 2014-2015*. Tesis para optar al grado de Magíster en Historia. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Núñez, I. (2018). Profesores y Estado: formación docente, condición funcionaria y consolidación del gremio como actor político (1930-1964). En S. Serrano, M. Ponce, F. Rengifo y R. Mayorga (editores), *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*, (pp. 255-302). Santiago: Taurus.
- (2017). El movimiento de los preceptores primarios (1923-1928): maximalismo, realismo y ¿derrota?. En B. Silva, (comp.), *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 3. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana Chile 1880 a 1920. Estudios finales*, (pp. 19-55). Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.

- (2013). *Biología y educación: Los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948. Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (n° 1), 65-86.
- (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los 90: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En C. Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia. 1900-1970*. Santiago: PIIE.
- Ortiz, F. (2005). *El movimiento obrero en Chile (1891-1919)*. Santiago: Lom ediciones.
- Palamidessi, M. (2003). *Sindicatos docentes y gobiernos: Conflictos y diálogos en torno a la Reforma Educativa en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Informe n° 28, diciembre.
- Palamidessi, M. y Legarralde M. (2006). *Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: Condiciones para el diálogo*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Picazo, I. (2003). *Sindicalismo y gobierno: una agenda para el diálogo sobre la reforma educativa. El caso de Chile*. PREAL-FLACSO. Proyecto Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina.
- Ponce, J. y Álvarez, R. (2016). ¿Comunismo después del fin del comunismo? La política sindical del Partido Comunista de Chile en la post dictadura chilena (1990-2010). *Nuestra Historia. Revista de Historia de la FIM*, (n° 1), 100-115.
- Quinteros, C. (2011). *Historia del Magisterio Chileno. El Colegio de Profesores de Chile A.G. 1990-2010: Reivindicación Gremial, Propuesta Pedagógica y Defensa de la Educación Pública*. Tesis de Grado para optar a los grados académicos de Licenciado en Historia, Licenciado en Educación y Título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Ravest, M. y Vergara, M. (2018). *La Asociación Gremial de Educadores de Chile (1981-1987). Discursos políticos de profesoras y profesores frente a las políticas educativas de la dictadura cívico militar chilena (1973-1990)*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Tesis para optar al Título de Profesor en Educación Media de Historia y Ciencias Sociales. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Reyes, L. (2018). Profesorado organizado en Chile: poder docente y movimientos pedagógicos. En VV.AA., *Educación crítica y emancipación. Menciones honoríficas*. Barcelona/Buenos Aires: Ediciones Octaedro/CLACSO, pp. 103-133.
- (2014). *La Escuela en Nuestras Manos*. Santiago: Editorial Quimantú.
- (2010). Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Docencia*, (n° 40), 40-49.
- (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile. (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis para optar al grado de Doctora en Historia, Santiago: Universidad de Chile.
- (2002). Crisis, pacto social y soberanía: El proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925. *Cuadernos de Historia*, (n° 22), 111-148.
- Reyes, R. (2020). *En las aulas, las calles y los consensos. El Colegio de Profesores de Chile como*

- un caso de sindicalismo demócrata cristiano (1955-1995)*. Tesis para optar al grado de Magíster en Historia. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Rojas J. (2000). Los trabajadores en la historiografía chilena: balances y proyecciones. *Revista de Economía & Trabajo*, (n° 10), 47-117.
- Saavedra, V. y Castillo F. (2019). Colectivos docentes como herramienta para la organización. Ponencia presentada en el I Seminario Nacional de la Red Estrado Chile. Santiago: inédito.
- Salinas, I. (2017). *Pensar la escuela desde la escuela para el cambio social: El rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927-1953)*. Tesis para optar al grado de Doctora en Historia. Santiago: Universidad de Chile.
- Sanhueza, J. (2017). *El paso de la Federación de Educadores de Chile al Sindicato único de Trabajadores de la Educación (1967-1973)*. Informe de Seminario de Grado. Licenciatura en Historia. Santiago: Universidad de Chile.
- Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago: CPEIP.
- Tello, C. (2013). Las políticas docentes y la perspectiva sindical en Argentina, México y Chile: debates y negociaciones. Los casos de CTERA, SNTE y el Colegio de Profesores en los últimos veinte años. *Educación en Revista*, (n° 48), 149-166.
- Villalobos, C. (2019). *Los conflictos sociales en el campo educativo en el Chile Post-dictadura (1990-2014)*. Análisis de su evolución, principales características y factores relacionados. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales. Santiago: Universidad de Chile.
- Vives, V. (2005). *El Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores como una recuperación del rol docente y de la autoestima profesional*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa. Santiago: Universidad de Chile.
- Weinstein, J. (2007). Chile 2000: La negociación Mineduc-Colegio de Profesores. Una visión personal. En Espínola, V. y Accioly, A. (editoras), *Sindicalismo Docente y Reforma Educativa*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Zubicueta, D. (2013). *El profesorado como actor político bajo la dictadura cívico-militar. La Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH). 1973-1987*. Informe para optar al grado de Licenciatura en Historia. Santiago: Universidad de Chile.

“Colectivos docentes como herramientas de organización”: La Experiencia del Colectivo Docente de Talcahuano (2013-2020)

Francisco Anibal Castillo Ulloa,

Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Concepción.
Liceo Técnico de Talcahuano y Liceo Comercial, Talcahuano
fcastillou.fc@gmail.com

Víctor Antonio Saavedra Pardo,

Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Concepción.
Escuela Cerro Cornou y Escuela La Dama Blanca, Talcahuano
victorsaavedrap@gmail.com

Al momento en que escribimos este artículo, la experiencia organizativa del Colectivo Docente Talcahuano posee una data de 7 años, si consideramos los diferentes esfuerzos por conformar un espacio de organización para docentes y trabajadores de la educación. En ese andar, las distintas experiencias acumuladas y evolución en las lecturas de la realidad y de la necesidad del quehacer docente han ido nutriendo el actuar de la colectividad para transformarlo en lo que actualmente es. Un proceso que no ha estado exento de problemas, recesos y debates intensos, pero que a la larga permiten hacer un ejercicio en perspectiva para sacar lecciones del proceso vivido en el corto y mediano plazo y perspectivar acciones a futuro.

1. Conformación del espacio

La conformación del espacio organizativo se remonta a los intentos realizados desde un grupo de profesores y profesoras, durante el año 2013, para generar un espacio que articulara a trabajadores de la educación del Gran Concepción¹.

.....
1 Entendemos la zona del Gran Concepción como la conurbación que se da entre las comunas de Concepción, Coronel, Chiguayante, Hualpén, Hualqui, Lota, Penco, San Pedro de la Paz, Talcahuano y Tomé, situación construida históricamente y que tiene un peso importante al momento de la conformación de distintas experiencias organizativas dadas en la zona. No obstante las particularidades propias de los territorios comunales generan dinámicas

En este intento intercomunal nos encontramos profesores que traíamos muy poca experiencia laboral, pero que pensábamos que era necesario organizarse para transformar la educación en una herramienta de transformación social. La mayor parte de este grupo de docentes habían compartido experiencias de organización y movilización a nivel estudiantil, en especial en la coyuntura de los años 2005 y 2006, caracterizadas por la oposición a la creación, durante la administración Lagos, del Crédito con Aval del Estado², y al año siguiente, como rechazo a la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE)³. Además de experiencias en organizaciones culturales y comunitarias en distintos territorios.

Esta vinculación con procesos de movilización, y con experiencias de organización que se caracterizan más por la horizontalidad y los ejercicios de democracia directa, había generado que se mirara con distancia y recelo a las organizaciones gremiales tradicionales del mundo docente como el Colegio de Profesores, que contaban con estructuras mucho más marcadas por la jerarquía, la democracia representativa y la hegemonía de los partidos políticos tradicionales.

Tras haber visto y participado de las masivas movilizaciones desarrolladas en todo el país, en demanda de una educación gratuita del año 2011⁴, desde el ejercicio de la docencia, el diagnóstico y la crítica parecía seguir confirmándose, ya que daba la impresión que la organización de los y las profesoras, estaba lejos de estar a la altura del enorme despliegue del movimiento estudiantil, y del pueblo en su conjunto que se había volcado a las calles, acompañando desde espacios sindicales y territoriales dicho periodo de movilización.

Por otra parte, se sumaba otro elemento a la crítica, el que en buena medida se debía al desconocimiento respecto a lo complejo de tejer estructuras de organización más amplias. Esta crítica se centraba en el carácter de división que una organización exclusiva de docentes implicaba, excluyendo al resto de los y las trabajadoras de la educación.

Con todos estos elementos sobre la mesa, y tras algunas reuniones de reflexión y planificación, desarrolladas en la sede que en ese momento tenía el Sindicato Interepresa Nacional de Trabajadores de la Construcción, Montaje, Industrial y Afines (SINTEC) en Concepción, se apostó por la generación de un “Movimiento de Trabajadores de la Educación”, esperando que en este espacio nos encontráramos con

independientes que en casos facilitan y en otros dificultan la organización de mayor escala o la coordinación intercomunal.

2 Para un análisis más detallado de esta forma de financiamiento ver: <https://www.ciperchile.cl/2011/12/20/cae-como-se-creo-y-opera-el-credito-que-le-deja-a-los-bancos-ganancias-por-150-mil-millones/>.

3 Ver <https://www.uchile.cl/noticias/121706/2006-2016-las-transformaciones-en-la-escena-educacional-chilena>, Moraga, F, “Solo sé que No Loce”: La rebelión de los pingüinos en Chile” en Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina V, Renate Marsiske (coord.), iisue-unam, México, pp. 155-205.

4 <https://radio.uchile.cl/2011/09/20/la-revolucion-en-el-chile-del-2011-y-el-movimiento-social-por-la-educacion/>

otros sectores de trabajadores de la educación para generar acciones y propuestas colectivas. En el esfuerzo llegamos docentes que ejercíamos en el sector municipal y particular subvencionado en distintas comunas, tales como Talcahuano, Concepción, San Pedro de la Paz, Chiguayante y Tomé.

Un documento de diagnóstico elaborado por este espacio, durante el mes de junio de 2013, daba cuenta de los objetivos propuestos, y que daban cuenta de las altas expectativas que en esos momentos teníamos:

“Nosotros desde acá de Concepción también hemos visto la necesidad de comenzar a discutir, creemos que es necesario impulsar la creación de un espacio que aglutine a los distintos actores que trabajamos en educación, ya que es claro que tenemos problemáticas y demandas que nos son transversales, pensamos además que dicho espacio debe discutir tanto nuestras condiciones laborales así como también presentar propuestas en materias de prácticas y políticas educacionales, ya que es inconcebible que como trabajadores de esta área no tengamos posición ante el debate que hoy se ha abierto...”⁵”

Este grupo incipiente tuvo, dentro de su corta existencia, el mérito de generar algunas discusiones y reflexiones internas, desarrollar una que otra declaración pública, y generar un foro sobre las problemáticas educativas, y las experiencias organizativas de los y las compañeras de la Corriente Popular de Educación (CPE) y el Movimiento por la Unidad Docente (MUD). Este foro, que tuvo por nombre “Repensemos la educación en Chile”, se desarrolló el 28 de junio de 2013 en las dependencias del Sindicato ENAP de Concepción y contó con una convocatoria más que respetable, lo que era sin duda un gran logro, para una organización que intentaba dar sus primeros pasos. Sin duda esto hacía pensar que existían posibilidades de consolidar el espacio.

Sin embargo, tras este foro, se comenzaron a evidenciar una serie de dificultades, partiendo desde cosas tan simples como la disponibilidad para continuar de manera fluida con las reuniones, hasta otras más de fondo, derivadas de la diversidad de realidades laborales de quienes componían el espacio⁶. Al poco andar de esta iniciativa, de rimbombante nombre, y con dificultades para definir objetivos claros y de generar un nivel de discusión más concreta y práctica, se resolvió de manera

.....
5 Movimiento de Trabajadores de la Educación, “Diagnóstico Área Educación”, Concepción, Junio 2013, documento de circulación interna.

6 Es importante mencionar al respecto que las distintas formas en que se imparte la educación escolar en Chile, donde existe diferentes tipos y naturalezas de sostenedores, conlleva también la conformación de diferentes formas de relacionarse y organizarse para los y las trabajadores/as. Por un lado los sostenedores de la educación particular subvencionada por el Estado pueden ser fundaciones y corporaciones con o sin fines de lucro (esto hasta antes de la ley de inclusión) mientras que la educación pública municipalizada puede estar administrada por Departamentos o Direcciones de Educación dependientes del Municipio (DEM o DAEM), o por corporaciones de educación. En este sentido, las diferentes estructuras administrativas conlleva a que los/as docentes cuenten con diferentes posibilidades al momento de organizarse y mientras en el sector privado y en las corporaciones se pueden levantar sindicatos, en los DAEM y DEM no es posible hacerlo ya que los formas organizativas legales corresponden a las asociaciones de funcionarios.

unánime, que lo mejor era abocarnos cada uno/a al trabajo en sus respectivos territorios y espacios laborales, a levantar instancias organizativas con perspectivas más localizadas. De esta manera, la pequeña porción de docentes que fuimos parte de ese espacio, y que trabajábamos en Talcahuano (todos en el sector municipal), nos abocamos a levantar un espacio organizativo dentro de esta comuna, bajo la lógica de la política organizativa propia de los colectivos, nos evocamos entonces a conformar un “colectivo docente”.

Instalados ya en Talcahuano, asumimos en un primer momento, y en grupo que no traspasaba las 5 personas, como tarea principal la autoformación. De esta forma, las reuniones desarrolladas durante el segundo semestre de 2013, y buena parte del 2014, estuvieron abocadas al análisis de leyes, y proyectos que tenían directa relación con el ejercicio de la profesión docente, ya que pese a llevar ya, algunos años ejerciendo, nos ocurría, como a muchos profesores y profesoras, que desconocíamos buena parte del entramado legislativo que regulaba nuestras condiciones de trabajo, nuestras remuneraciones, así como también nuestros deberes y derechos.

Lectura obligatoria de esos días y meses fueron las leyes que establecían el marco general de funcionamiento de la educación en Chile, tanto del punto de vista laboral, como de su administración y financiamiento, como el Estatuto Docente (Ley 19.070), la Ley 20.501, así como las reformas al sistema educativo que en ese momento se discutían, como el Proyecto de Ley que buscaba poner fin al Lucro, al Copago y la Selección en los establecimientos que recibían subvención del Estado, el proyecto de ley de Carrera Docente elaborado por el gobierno de Sebastián Piñera (ingresado el año 2012 al parlamento), la propuesta de Carrera Docente del Colegio de Profesores⁷, entre otros.

Pese al carácter prioritario que tenían en ese momento las tareas de formación, también hubo espacio para comenzar a acercarse a los espacios de representación gremial, asumiendo desde algunos compañeros, las labores de delegados gremiales al interior del Colegio de Profesores, y también de comenzar a hacer públicas algunas posiciones respecto a temas locales y de la agenda nacional en materia de educación.

Abocados a ese trabajo, veríamos como septiembre del 2014 traería un anticipo de las movilizaciones que se avecinaban en los meses siguientes, ya que a partir de deudas que el municipio sostenía con algunos profesores y profesoras de la comuna, algunos establecimientos decidirían paralizar sus funciones y movilizarse.

Estas movilizaciones eran analizadas por el Colectivo, en un pequeño documento titulado “La movilización de los colegios choreros o el choque de generaciones al interior del Magisterio”, en el cual se hacía evidente el cambio en el prisma en cómo se analizaba la relación con las organizaciones gremiales tradicionales. Ya que si bien, por un lado se seguían reconociendo diferencias con las formas de liderazgos

.....

7 La propuesta de Carrera Docente del Colegio de profesores tiene sus bases en el Congreso Pedagógico del año 1997 y fue elaborada en los años posteriores, transformándose en un pilar de la lucha magisterial por dignificar la labor docente. Para revisar el documento puede visitar el siguiente link: http://www.opech.cl/doc/propuesta_carrera_colegio_profesores.pdf

tradicionales, al señalar:

“Es evidente que lo sucedido en las últimas semanas es la materialización y manifestación propia de un choque de generaciones al interior del Magisterio del Puerto. Ese choque de generaciones se grafica en la manera distinta en que profesores jóvenes y dirigentes tradicionales entienden temas como las formas de movilización, los procesos de negociación con la autoridad, o lo que se entiende por democracia interna de las organizaciones”⁸.

Por otra parte, se hacía hincapié en la necesidad de la unidad gremial, a la hora de enfrentar los desafíos que se avecinaban:

“Pretender hoy levantar paralelismos es un camino que no tiene garantías de tener éxito; podría convocar quizás, a aquellos profesores que pertenecen al activo social y político, pero es difícil que pueda hacer eco entre los profesores de base, quienes a fin de cuentas deben ser, junto al resto de los Trabajadores de la Educación, la piedra angular de las transformaciones en Educación que requiere nuestro Pueblo”⁹.

Eso sí, expresando la necesidad de que esa unidad debía sustentarse en transformaciones profundas, respecto a este tipo de organizaciones, frente a una encrucijada que podríamos decir que aún no está del todo superada:

“Este escenario, que hoy ha detonado en nuestra comuna, pero que probablemente se mantenga en estado de latencia a nivel nacional, lleva en sí mismo la posibilidad de revitalizar nuestra principal organización, para transformarla en un real catalizador de nuestras demandas, volviéndonos a dotar del protagonismo necesario para echar a andar la maquinaria de las transformaciones; pero por otra lado, de no ser comprendidos los elementos constructivos de esta contradicción, también conlleva la posibilidad de sepultarla”¹⁰.

2. Contexto de movilizaciones 2014-2015:

Sin lugar a dudas, las movilizaciones docentes de los años 2014 y 2015, marcaron un punto de inflexión en términos organizativos. De alguna manera, toca techo una forma de concebir la organización, ya que se agudiza la distancia en que la mayor parte de los y las profesoras percibe a los liderazgos y las formas tradicionales de

.....
8 Colectivo Docente de Talcahuano; “La movilización de los colegios chorreros o el choque de generaciones al interior del Magisterio”, Talcahuano, 12 de septiembre de 2014. Documento de circulación interna.

9 Idem.

10 Idem.

organización gremial.

Este fenómeno, de carácter nacional, también tendrá expresión en nuestra comuna, y para nuestro colectivo, será la coyuntura que permitirá a algunos/as de sus integrantes, un rol de liderazgo al interior de los y las profesoras de la comuna.

El año 2014 marcaba un escenario de negociación entre el Colegio de Profesores y el MINEDUC del segundo gobierno de Michelle Bachellet, en lo que fue conocido como la “Agenda Corta”, que se centraba en puntos como la Deuda Histórica, la mejora salarial, el fin al Agobio Laboral, el Bono de Incentivo al Retiro y la titularidad de las horas a contrata.

Este proceso de negociación había estado combinado con un proceso de movilización ascendente, con paros acotados y de “advertencia”. El MINEDUC planteó un protocolo de acuerdo, que fue sometido a Consulta Nacional, y que fue rechazado por más del 80 por ciento del profesorado que participó. Pese a ello, la directiva nacional del Colegio de Profesores, conducida por el PC y con presencia mayoritaria de dirigentes que militaban en partidos de la coalición de gobierno, optó sobre la hora, bajar la paralización indefinida que se estaba preparando, desatando el malestar de buena parte de las bases del profesorado. Este evento sería conocido como el “telefonazo”, y tendría en la figura del presidente nacional, Jaime Gajardo, uno de los principales focos de las críticas¹¹.

De manera inédita, muchas filiales del Colegio de Profesores, decidieron asumir de todas maneras la paralización. En el caso de nuestra comuna, el directorio comunal del Colegio de Profesores decidió mantenerse en la línea de lo definido por el nacional, sin embargo, de un universo de más de 30 establecimientos, prácticamente la mitad se decidió por paralizar, lo que abrió un flanco importante de crítica al Colegio de Profesores a nivel local, y puso por delante el desafío de buscar un mecanismo para organizarse.

Así fue como, de manera autoconvocada, comenzó a funcionar un espacio de “profesores movilizados” que buscaban ser parte activa en este proceso, que sería conocido como “La Rebelión de las Bases”. Como Colectivo, apostamos a ser parte y colaborar en este proceso, poniendo todas nuestras limitadas fuerzas al servicio de la movilización.

En este periodo fueron muy importantes los lazos contruidos en los años de intentos previos, en donde habíamos podido conocer colegas de distintas comunas, lo que nos permitió tejer una red de coordinación, al menos a nivel provincial, que permitiera articular la movilización, ya que el directorio regional del Colegio de Profesores de ese momento, tampoco se sumó a la movilización.

En la comuna, los y las profesoras movilizados, definen elegir 3 vocerías comunales, para hacer de cabeza del movimiento. De estas tres vocerías, dos terminarían recayendo en miembros del Colectivo, por lo que permitieron foguear las primeras expresiones en la conducción de este tipo de movilizaciones.

Un funcionamiento en asamblea permanente, con vocerías que recibían el

11 <https://resumen.cl/articulos/rebelion-de-las-bases-en-el-colegio-de-profesores>

mandato de las bases, y formas más rupturistas de movilización, fueron haciendo crecer el movimiento a nivel de la comuna, y a nivel provincial. El carácter ascendente de esta movilización, terminó por hacer que el comunal del Colegio de Profesores, ante un escenario de paralización mayoritaria en la comuna, asumiera el paro indefinido, a partir de una declaración pública fechada el 18 de noviembre de 2014, convocando además a procesos de discusión y de elaboración de propuestas al interior de los establecimientos. Pese a ello, el rol de las vocerías, y del Colectivo como tal, seguirían siendo relevantes, hasta el fin de la movilización, y que además se traduciría en el primer crecimiento de este espacio, con la incorporación de colegas al espacio.

Al final de esa breve coyuntura, el MINEDUC, prácticamente no se había movido de su postura inicial, sin embargo, la experiencia de “La Rebelión de las Bases” sería clave para las transformaciones que empezarían a gestarse al interior del gremio, y también para el curso que tomaría el Colectivo a futuro.

Cerrado el proceso de movilizaciones por la “Agenda Corta”, el primer semestre de 2015 traería otra coyuntura de conflicto entre los y las profesoras con el MINEDUC. El proyecto del gobierno, que buscaba implementar un Sistema de Desarrollo Profesional Docente, estaba bastante lejos de lo que históricamente, el Colegio de Profesores había planteado como Carrera Docente.

Nuevamente, las diferencias de posición, abrían un escenario de movilización ascendente. el que llegaba a su punto máximo durante los meses de junio y julio de 2015. Si bien, en este proceso, la posición del comunal Talcahuano fue la de plejarse a la movilización, buena parte de la agitación y el accionar concreto del paro, pasó por la creación de una “comisión de movilización”, en la que varios y varias integrantes del Colectivo, volverían a jugar un rol clave, tanto en lo que implicó la organización de actividades dentro de la misma comuna, así como, nuevamente, en la articulación con colegas de otras comunas de la provincia, destacando acciones como las manifestaciones al interior de centros comerciales, en los partidos de la Copa América que se jugaron en Concepción, o la ocupación y el “zapatazo” en las dependencias de la SEREMI de Educación.

Este papel terminaría por reforzar los liderazgos emergentes que habían aparecido ya en las manifestaciones del año anterior, y de alguna manera, preparaba el camino para las disputas que el Colectivo decidiría asumir a futuro.

En términos globales, la movilización lograría introducir algunos cambios menores al proyecto inicial, y las dirigencias vinculadas a la Nueva Mayoría, volverían a mostrar más lealtad con el gobierno de Bachellet, que con el profesorado que rechazaba en más de un 90 por ciento la nueva Carrera Docente. Sin lugar a dudas, esto agudizaría su desmejorada percepción por parte de las bases, y establecería un escenario perfecto para su derrota a nivel nacional en las elecciones del 2017.

A nivel local, el Colectivo volvería a tener un pequeño crecimiento en términos cuantitativos, pero sin lugar a dudas, uno mucho más relevante en el plano cualitativo, a partir de una acumulación creciente de experiencia. Eso, sin lugar a dudas, haría que cobrara más fuerza la necesidad de disputar los espacios de organización más numerosos, como el Colegio de Profesores.

Esta voluntad de disputar la conducción gremial, se señalaría ya en un documento de análisis elaborado por el Colectivo durante el mes de agosto de 2015, titulado “*El camino es largo, pero somos andando, Propuesta de análisis ante el reciente proceso de movilización*”, en él se señalaba de manera textual:

“Es evidente que se hace necesario instalar nuevas prácticas al interior del Colegio de Profesores. El carácter verticalista que está plasmado en las conducciones tradicionales de nuestra organización ya no resiste más. Es desde las bases que se ha instalado una práctica organizativa, profundamente democrática, en la cual se exige que los dirigentes se supediten a lo que dichas bases determinen...Para esto, ya se han dado los primeros pasos, con procesos de colegiaturas masivas, con la aparición de liderazgos desde las mismas escuelas y la creación y fortalecimiento de espacios de organización y discusión.

La apatía que nos caracterizó por años, es la que permitió que se nos arrastrara a las pésimas condiciones laborales en las que hoy nos encontramos y serán la organización y la participación las que podrán sacarnos de esa realidad, permitiéndonos levantar nuestra dignidad y transformar la Educación de nuestro país”¹².

Tras el cierre del proceso de movilización, el Colectivo buscaría mantener un nivel de posicionamiento público que nos permitiera mantener cierta incidencia en el debate gremial de la comuna, el uso de nuestras redes sociales sería uno de los mecanismos por el cual buscaremos trabajar esta área, pero además, se sumaría el intento por sostener una publicación con cierta regularidad. De esta manera, en el mes de septiembre de 2015, editaríamos la primera edición de un modesto boletín, denominado “El Recreo”, que con un modesto tiraje, y fabricado de manera artesanal, buscaba ser el “órgano de difusión oficial” de nuestra pequeña organización.

El Recreo tendría sólo dos ediciones más de manera impresa, las que verían la luz durante el primer semestre de 2016. Es probable que la necesidad de ajustar el trabajo de cara a las elecciones del Colegio de Profesores, a desarrollarse en noviembre de 2016, terminarán por hacer imposible mantener el trabajo de edición del boletín. De ahí en adelante, la posición del colectivo en temas gremiales y sociales en general, se haría pública de manera casi exclusiva, a través de redes sociales.

3. Colectivos como herramientas de disputa de organizaciones gremiales

En el contexto de las movilizaciones docentes de los años 2014 y 2015, se generan las condiciones para poner en el centro del debate la necesidad de contar con organizaciones que representen el sentir del profesorado, tanto a nivel local como nacional y dentro de las perspectivas para avanzar en ese sentido se generan 2

.....
12 Colectivo Docente Talcahuano, “*El camino es largo, pero somos andando, Propuesta de análisis ante el reciente proceso de movilización*”, Talcahuano, agosto de 2015.

opciones, una relacionada con la formación de una Asociación Gremial bajo el alero de la ley 19296¹³ y otra relacionada con recuperar el directorio comunal para ponerlo al servicio de los y las docentes de la comuna y alejarlo de las lógicas de relaciones demasiado cercanas a la administración del DAEM y el municipio.

Es en ese camino que el mes de abril de 2015 se constituye la Asociación de profesores Municipales de Talcahuano, aprovechando la fuerza de la movilización de fines del año anterior y el descontento con las gestiones del Colegio de Profesores a nivel comunal, pero también con algo de desconfianza hacia la real utilidad del Colegio de Profesores de Chile, como institución validada para la representatividad de los docentes¹⁴.

Dentro de las reflexiones que se dieron al interior del Colectivo, se asumió la idea de que debíamos tener presencia en dicha organización considerando que un grupo de docente activos de la comuna buscaban en esta herramienta una nueva forma de organizarse, y que esto ya estaba, en los hechos, prácticamente consumado.

De esta manera algunos de los miembros del colectivo, de los que asumieron la representatividad “de hecho” en las movilizaciones anteriores, se integran a la naciente organización, y uno de ellos pasa a conformar parte del Directorio de la Asociación. Esta decisión, que significaba entregar el acumulado de confianzas a la conformación de esta organización nueva, no estuvo exenta de intenso debate y discusión al interior del *Colecto*, sobre todo porque el pasar a apoyar el desarrollo organizativo de la Asociación generaba un trabajo importante, pero también limitaba que dicha persona pudiera postularse a las elecciones del colegio de Profesores en las elecciones que se darían el año 2017, tanto por un tema legal como por la contracampaña que podría significar pasar del directorio de la Asociación a la postulación al Colegio de Profesores.

Entrado el año 2017 el colectivo se da la tarea de generar la disputa del directorio comunal del Colegio de Profesores, generando diferentes reflexiones y actividades que permitieran también generar un programa que recogiera las transformaciones que se necesitaban dentro de la organización. Es así que se generan encuentros para acercar a más docentes a la construcción de un espacio de disputa y reflexión colectiva, instancia que si bien generó confianzas y trabajo con más docentes que antes no se vinculaban al colectivo, no logró cuajar en un crecimiento real del espacio y las distintas labores fueron asumidas de manera mayoritaria por los miembros antiguos de la colectividad. La campaña adquirió un desarrollo importante y logró posicionar

.....
13 LEY 19296 ESTABLECE NORMAS SOBRE ASOCIACIONES DE FUNCIONARIOS DE LA ADMINISTRACIÓN DEL ESTADO. Normativa aplicada tanto para organismos de administración centralizada del Estado, tales como ministerios, SEREMIS y Servicios, como de administración local, vinculada a los municipios y sus servicios delegados.

14 Cabe destacar la compatibilidad de la afiliación tanto en la Asociación de Profesores de Talcahuano como al Colegio de Profesores y Profesoras de Chile. También mencionar que al interior de la Asociación hay docentes que validan las gestiones del Colegio de Profesores y creen que es una organización a recuperar, como también docentes que rechazan la utilidad y/o intereses del Colegio de Profesores.

a los y las candidatos/as y levantar un programa fundamentado en 4 áreas de acción: a) condiciones laborales; b) Fortalecimiento organizacional y democratización, c) desarrollo pedagógico y modelo educativo y; d) vinculación con el movimiento social.

Los resultados de las elecciones de ese año fueron positivos, pero dejaron un sabor amargo al perder la presidencia comunal por tan sólo 3 votos del total de votos emitidos, en un proceso de elecciones que aún se regía por el sistema de cifra repartidora.

Dentro del balance en cuanto a la representatividad del colectivo dentro de las organizaciones gremiales de docentes presentes en la comuna, los resultados son medianamente positivos, pues se logra tener presencia e incidencia en los directorios de ambas organizaciones, pero no bajo un rol mayoritario dentro de las directivas si analizamos a estas desde su composición por tendencias o afinidades políticas¹⁵. Esto ha tenido un importante cambio con las últimas elecciones realizadas en diciembre de 2020, donde 3 miembros del Colectivo pasan a conformar parte del directorio comunal, siendo por lo tanto la fuerza mayoritaria. Esto sin duda abre grandes oportunidades y desafíos tanto para quienes pasan a ser parte de la directiva como para el colectivo en su conjunto, pues se tiene la responsabilidad de responder a las necesidades de los y las colegas que esperan un recambio en las políticas y liderazgos del gremio.

Por otro lado, no es menos importante mencionar que la presencia de miembros del colectivo en ambas organizaciones gremiales docentes genera ciertas tensiones al interior del colectivo, sobre todo porque el funcionamiento, que venía siendo dinámico y periódico, se ve mermado al volcar buena parte de los esfuerzos en sostener las dirigencias. De esta manera decaen las actividades propias, pero se comienza un trabajo pedagógico, político, cultural y deportivo al interior del Colegio de Profesores y la Asociación Gremial de Profesores.

Las dificultades para recuperar el funcionamiento interno del colectivo se ha resuelto en variadas oportunidades mediante la búsqueda de ingreso de nuevas personas a la organización realizando un crecimiento cuantitativo y cualitativo, fórmula que ha ayudado y que a pesar de que no ha resuelto el problema en su totalidad, ha permitido al espacio seguir funcionando.

4. Potenciales y limitaciones de los colectivos docentes.

La experiencia del Colectivo docente de Talcahuano, nos puede ayudar a extraer algunos aprendizajes de lo que implica su funcionamiento, así como sus potencialidades y limitaciones en el mundo del trabajo y más específicamente el mundo docente.

.....
15 Para ejemplificar esto, podemos decir que dentro del directorio comunal 2016-2020 del Colegio de Profesores Talcahuano, 3 miembros de 5 tienen cercanía política con la Nueva Mayoría.

En primer lugar es importante plantear que las organizaciones tipo colectivo no son muy comunes en el mundo del trabajo, pero si hace algunos años han comenzado a cobrar relevancia en el mundo docente. Esto pese a que el tipo de estructura y funcionamiento de este tipo de organizaciones, responde con mayor frecuencia y mayor arraigo a organizaciones de tipo estudiantil, cultural o educativo informal, tales como organizaciones o colectivos de educación popular, colectivos de arte y cultura, etc. Por lo mismo, la experiencia previa de quienes conforman el colectivo en otro tipo de organizaciones, fue clave en la conformación del colectivo docente al que hemos hecho referencia en el artículo a tal punto, en la conformación original del espacio, todos y todas las integrantes poseían alguna experiencia previa en otro tipo de espacio organizativo. Esto, por lo tanto nos lleva a preguntarnos, por ejemplo ¿Es posible generación de espacios organizativos tipo colectivo entre docentes que no tienen una experiencia organizativa previa en espacios similares? Y en la misma línea, ¿Sin la experiencia previa, habría sido posible el nivel de injerencia que logró el colectivo en la política docente a nivel comunal?

Otro punto importante a considerar es que la conformación del Colectivo y de otro tipo de organizaciones similares responden a un interés de sus integrantes en la participación social y política de sus integrantes, pero bajo lógicas que buscan romper con las formas organizativas más estructuradas, tradicionales y verticalistas, es decir, no parten de la apatía y el desinterés, sino, por el anhelo de actuar, pero bajo otras lógicas empapadas de una cultura más participativa y democrática¹⁶ propias de la politización de la juventud de los últimos años. Por otro lado estas organizaciones tienden a tener límites para su acción, dados por la propia legalidad de las organizaciones legalmente establecidas y preexistentes, lo que implica que los espacios tipo colectivo deban moverse en un doble escenario, entre la creación del espacio propio y la injerencia en espacios ya existentes y con otro tipo de estructura y cultura participativa, lo que va nutriendo ambos espacios y puede incluso significar una especie de simbiosis, donde las practicas de una, influyan en la otra, ahora, depende de los sectores activos el propender a que sean las prácticas democráticas, participativas y transformacionales sean las que logren empapar e influenciar a las organizaciones tradicionales.

Por otro lado creemos que los colectivos y organizaciones similares, tienen un gran potencial a la hora de articular a lo que podríamos caracterizar como los sectores más activos del profesorado dentro de una comuna, establecimiento u otro espacio territorial focalizado¹⁷ y por lo mismo pueden transformarse en motores del accionar docente dentro de su respectiva área de influencia. Esta característica, sin embargo, esconde también una complicación y esto debido a que las dinámicas

.....
 16 Para abordar el tema de la participación política y los colectivos: Katia Valenzuela Fuentes. (2007). Colectivos juveniles: ¿inmadurez política o afirmación de otras políticas posibles?. Última Década, 26, 31-52.

17 En el tiempo en que el colectivo docente Talcahuano se venía formando en la comuna, en Tomé también se conformaba un Colectivo Docente con similares características y líneas de acción, con los cuales se hicieron intentos de generar actividades conjuntas, pero que producto de las movilizaciones quedaron relegadas a un segundo plano.

propias de este tipo de organizaciones, hace difícil que puedan contar con la participación de docentes con perfiles más diversos y por lo general se conforman de docentes que tienen la voluntad de dedicar tiempo extra al trabajo diario para la acción y reflexión colectivas.

Otra característica a destacar es que permite nuclear a estos sectores del profesorado de cara a procesos de más largo alcance, como la disputa de las organizaciones que poseen un perfil más masivo. En este sentido, si esta perspectiva no es algo obligatorio, es lo que se ha dado en los colectivos de comunas como Tomé y Talcahuano, así como otras expresiones a nivel nacional, que han pasado a disputar las organizaciones gremiales propias de su territorio.

Es importante mencionar también, que la informalidad de los colectivos pueden significar un problema a la hora de generar la defensa de sus miembros ante posibles represalias por parte de los empleadores, sobre todo considerando que los colectivos suelen albergar a los sectores más activos y críticos del profesorado y por ende se hace necesaria la vinculación con las organizaciones gremiales y sindicales para la defensa de los puestos de trabajo.

Finalmente también podemos decir que los colectivos cobran utilidad a la hora de la organización, articulación, análisis y realización de actividades e iniciativas de distinta índole, pero son insuficientes o parciales, si se consideran el único espacio organizativo y no se complementan con el trabajo de masas, que en el mundo docente se realiza principalmente a través de las organizaciones gremiales y sindicales.

5. Proyecciones del colectivo docente desde la mirada de sus integrantes.

Sin duda es difícil proyectar a largo plazo el trabajo de nuestra organización, más aún considerando, que en general este tipo de espacios tienden a tener existencias más bien cortas y con funcionamientos algo irregulares. Sin embargo, la necesidad de mantener viva una organización como el Colectivo Docente de Talcahuano sigue existiendo, esto a la luz del análisis realizado por quienes somos sus integrantes. Para ello se hace necesario ir involucrando nuevas tareas y desafíos, los que se grafican muy bien a partir de la reflexión que hace la profesora Ximena Lagos, respecto a la proyección de este espacio, y a sus motivaciones para seguir participando.

Mi participación en el Colectivo Docente surge de mi interés en involucrarme en una organización distinta al Colegio de Profesores Comunal Talcahuano, en el cual no sólo se tratasen temas relativos a lo gremial son que también se abrieran espacios para el diálogo reflexivo sobre educación, lo social y otros temas país y en mi caso libre de alguna militancia partidista. Encontré este lugar entre las compañeras y compañeros del colectivo que no ajenos a discrepancias, a dificultades hemos logrado organizarnos, comprometernos, participar, manifestarnos y movilizarnos durante estos años.

A corto plazo debemos seguir manteniendo las conversaciones tan necesarias para

manteneros activos como organización. Además asumir un fuerte compromiso, apoyo y trabajo colaborativo con tres miembros del Colectivo que este año 2021 tuvieron un amplio respaldo del profesorado y les permitió asumir recientemente como parte del directorio del Colegio de Profesores Comunal Talcahuano, es ahí donde debemos aportar para impulsar cambios, impulsar nuevas propuestas, generar un programa sólido que apunte a las necesidades del profesorado de la comuna, promover la cultura, el autocuidado, apuntar a la profundización de temas de interés y fomentar la participación de las comunidades educativas¹⁸.

Sin duda, uno de los principales desafíos del Colectivo consiste en mantener la orgánica con los desafíos que acarrea el que varios de sus miembros ocupen cargos de representatividad gremial al interior de las organizaciones de la comuna. Esto en la práctica ha significado una merma en las acciones y ritmos de organicidad propios, pero por otro lado se ha traducido en volcar la iniciativa en las organizaciones representativas donde la aspiración es a seguir dinamizándolas desde la experiencia previa, democratizándolas y nutriéndolas desde una perspectiva que apunte a una educación transformadora y liberadora al servicio de los sectores más postergados de nuestra sociedad.

.....
18 Entrevista Ximena Lagos, Talcahuano, enero 2021.

ASUMIENDO LA POLITICIDAD DE LA EDUCACIÓN: Relatos de docentes movilizados por el agobio

nueva carrera docente entre los años 2014 y 2015

Romina Díaz Meza,

Magister en Psicología Educacional.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

romina.diaz_m@umce.cl

“Maestros, maestros de mi Patria, he querido conversar con ustedes y decirles cuánto confiamos en su apoyo. Ustedes son depositarios de una tradición que ha colocado al magisterio chileno en un prestigio reconocido más allá de las fronteras nuestras; ustedes siempre supieron de las horas duras, del esfuerzo y del trabajo desconocido y negado; ustedes tuvieron mártires que inclusive pagaron con sus vidas el hecho de anhelar una vida distinta para los niños; ustedes son el gran filón en que el pueblo confía para hacer posible, con la presencia combatiente de ustedes las grandes transformaciones que anhelamos, porque ustedes son los que forman la mente del niño, que será el ciudadano del mañana”.

Salvador Allende, 1971. Discurso de apertura del año escolar.

“No basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta con decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir la politicidad de la educación. No puedo reconocer los límites de la práctica educativo - política en que tomo parte sino sé, si no tengo claro contra quién y en favor de quién práctico. La comprensión crítica de los límites de la práctica tiene que ver con el problema del poder, que es de clase, y por eso mismo tiene que ver con la cuestión de la lucha y el conflicto de clases”.

Paulo Freire, 1987. La alfabetización como elemento de la formación ciudadana. En Política y Educación.

1. Introducción:

Existe una diversidad de condiciones que reafirman la importancia de estudiar las subjetividades políticas de los docentes en contextos de movilización gremial. En primer lugar, en términos históricos Chile posee una tradición de más de un siglo de organización del movimiento docente en la cual vincula la relación entre el profesorado, su oficio/profesión, el proyecto político-pedagógico deseado/real y

las condiciones laborales. De acuerdo con Assaél & Inzunza (2007), Núñez (2004, 1990), Reyes (2005) y Soto (2006) el profesorado se ha organizado con mayor o menor visibilidad para crear, negociar e impactar en la política educativa de cada periodo histórico. Por ejemplo, durante la primera mitad del siglo XX, la preparación del profesorado se sustentaba en su trabajo en las aulas y se potenciaba en el entramado de organizaciones sindicales y gremiales propias de la época. Dicha disposición les permitía tener claridad y visibilidad sobre el proyecto político-pedagógico a disputar, así como también la relevancia de ser parte de una organización docente.

En segundo lugar, existen evidencias que dan cuenta de las múltiples transformaciones que ha sufrido las condiciones materiales para el trabajo docente sustentadas inicialmente en la reestructuración mundial del trabajo del profesorado (Esteves, 2006; Vaillant, 2007), y en la aplicación de políticas neoliberales a la educación pública – el New Public Management – durante los últimos 30 años en el país (Guerrero, 2005; Sisto, 2012).

En tercer lugar, se ha estudiado el impacto que ha tenido en la subjetividad del docente la implementación de las transformaciones anteriormente señaladas. En ellas se identifica, por ejemplo, una mixtura de identidades que portan los docentes en la actualidad (Núñez, 2007) y la relación paradójica entre el trabajo prescrito y real afectando la forma en que enfrentan su trabajo, produciendo consecutivamente sufrimiento por realizar dicha labor (Gaulejac & Guerrero, 2017), sumado a un desgaste en la salud docente (Cornejo, 2012; Guerrero, 2005). También, se fragmentan las comprensiones del trabajo del profesorado, donde lo pedagógico queda aislado de lo sindical (Martínez, 2000, 2001). Asimismo, se instala en la subjetividad del profesorado una cultura de negación de su dimensión política, cuando se refieren a su trabajo (Cornejo & Inzunza, 2013), priorizando entonces su rol técnico por sobre lo político-pedagógico.

En cuarto lugar, la tensión constante y las contradicciones entre el posicionamiento del Ministerio de educación (MINEDUC) en la elaboración de política, el rendimiento del Colegio de Profesores AG como actoría oficial que negocia con el ministerio y el desgaste propio del sistema educativo neoliberal, fueron produciendo acumulación de malestar e insatisfacción que no logran ser canalizados por la vía institucional, emergiendo entonces, la necesidad en el conjunto del profesorado de cambiar el ordenamiento imperante.

Esta acumulación se cristaliza durante el primer semestre del año 2014, mientras se realizaba la negociación entre el Colegio de Profesores y el MINEDUC respecto a la llamada “agenda corta”. Por un lado, en la configuración de la relación gremio - ministerio “el 58,18% de los más de 60 mil profesores que votaron en el país decidió rechazar la propuesta” (EMOL, 22 de agosto de 2014). Por otro lado, se observa una crisis en la legitimidad del presidente del gremio a través del llamado “telefonazo”. Con esa situación queda en evidencia ante los dirigentes nacionales del gremio que “no se está luchando por la legítima reivindicación, y, por tanto, se producen las huelgas” (Entrevista a Darío Vásquez 31 julio, 2017).

En este sentido, las movilizaciones realizadas entre los años 2014 y 2015 son

relevantes de estudiar en conjunto porque se caracterizaron por convocar a una amplia mayoría del profesorado, tanto colegiado como no. Existió una amplia cobertura de prensa donde destacaban la variedad de actividades desplegadas fuera del espacio escolar, en las cuales los y las docentes explicaban los argumentos de la paralización, más la difusión de sus propuestas para el desarrollo mismo de la profesión. En consecuencia, lo acontecido en este periodo da cuenta de un movimiento docente que se ve en la obligación nuevamente de unir lo pedagógico con lo político.

Ahora bien, el presente estudio es relevante para la psicología educacional, porque ésta como

como disciplina puente de naturaleza aplicada, centra sus estudios y preocupaciones en lo que le acontece a la educación y a todos sus actores involucrados, es decir, “proporciona a la educación las bases necesarias para adoptar decisiones fundamentales en el campo de la práctica” (Coll, Palacios & Marchesi, 2007, p. 41).

Su relevancia es social, porque estudiar y comprender la:

(...) lucha del sindicalismo docente por sus intereses laborales y profesionales es converger con los esfuerzos de mejoramiento de la educación. Ello, en la medida que educadores bien remunerados, con estabilidad laboral, adecuadamente premiados por su desempeño académico, con derecho a participar en las decisiones educacionales, etc., pueden contribuir eficazmente a la elevación de la calidad de la enseñanza. Inversamente, maestros mal pagados, sometidos a sobre trabajo, sin seguridad en el empleo, sin estímulos ni respeto por su calificación profesional, difícilmente puede aportar a dicho propósito (Núñez, 1990, p. 21).

Además, su relevancia es metodológica porque, situar la investigación desde el acontecimiento le entrega un “carácter vivencial al proceso investigativo” (Pedrahit, 2012, p. 40), porque hace posible sistematizar las experiencias de los docentes en paralización, visibilizando con claridad, la emergencia y mutación de las subjetividades. Es decir, en el acontecer no solo se hace el tránsito del sujeto cotidiano al sujeto social, sino también se ve el despliegue de la subjetividad en sus dimensiones históricas, sociales y políticas.

En última instancia, este estudio posee relevancia política porque,

La relación con el Estado facilita u obliga a la “politización” de las organizaciones de los docentes. La politización se produce por lo general en un doble sentido: por una parte, las organizaciones generan una visión de sociedad y un proyecto político genérico y compartido, en el cual insertan su programa de demandas y su visión de la educación (...) [y] por otra parte, las organizaciones experimentan en su interior el juego competitivo de los partidos políticos que, a menudo, se sobrepone a los intereses más generales y comunes de los docentes (Núñez, 1990, pp. 19-20).

A raíz de lo anterior, el presente estudio se propuso conocer las subjetividades políticas de los y las profesoras a través de los significados sobre las paralizaciones docentes por el Agobio (2014) y Nueva Carrera Docente (2015).

2. Hacia la comprensión de las Subjetividades Políticas Docentes:

La subjetividad política como una dimensión de la subjetividad (Foucault en Navia, 2007), invita a pensar qué es lo que la distingue y la vuelve una dimensión en sí misma. Zemelman, (2010, 2012), Pedrahita (2012) y Martínez & Cubides, (2012), coinciden en que es una conceptualización compleja, puesto que requiere el ejercicio de volver a mirar la realidad, lo que acontece y hacer nuevamente preguntas por el sujeto, el sujeto en lo social, y el sujeto en la política y lo político. Finalmente, y no menos importante, es la contribución que realiza Paulo Freire al vínculo entre el sujeto como educador y la política.

Zemelman (2010, 2012), Pedrahita (2012) y Martínez & Cubides (2012), refuerzan la idea que la subjetividad política busca en el sujeto realizar acciones que motiven la transformación de lo social, teniendo en consideración la estructura y sus determinantes históricos.

Para Zemelman (2012), la subjetividad política está en el plano de lo social y lo histórico, y es posible de ver en las estructuras del trabajo. Allí el sujeto se moviliza haciendo frente a un poder mayor (ejemplifica como el Estado), por medio del cual el sujeto político se apropia de lo real, y lo transforma, en tanto ésta se articule a un proyecto de vida. La subjetividad política vendría a ser, un acto de consciencia del Sujeto. Es la toma de decisiones sobre su proyecto de vida y de las acciones que es posible realizar para modificar su espacio. Es un acto político entonces, porque al ser consciente implica en el sujeto un posicionamiento sobre lo que es (sujeto social e histórico) y hacia dónde quiere ir.

Según el autor (Zemelman, 2012) la subjetividad política se sitúa como una nueva forma de ser un sujeto social. Es un sujeto consciente de su movimiento, es “actuante y protagonista cuando está inmerso en el curso general de los acontecimientos” (p. 244).

Para Pedrahita (2012), Martínez & Cubides (2012), la subjetividad política está relacionada con una fuerza movilizadora que impulsa al sujeto a plantearse desde lo político. Este grupo de autoras reconocen que la subjetividad política emerge o se constituye gracias a las fuerzas de agenciamiento que posee la persona, aquellas le entregan herramientas o “fuerzas” para disputar el plano de lo social en términos políticos.

Al igual que Zemelman, la subjetividad política está en transformación, es una condición mutable, transita entre lo restrictivo y lo activo, es decir, entre lo instituido y lo instituyente. Se caracteriza a su vez por ser expansiva, vale decir, abre posibilidades para que surjan nuevas cosas (modos de pensamiento, de ser y estar).

Pedrahita (2012) releva la importancia del agenciamiento como tránsito hacia una subjetividad política, en tanto el sujeto se cuestione sus propias “localizaciones éticas y políticas”, es decir, la subjetividad política emerge luego del cuestionamiento al posicionamiento que la persona misma tiene sobre lo político. Desde allí entonces, emerge una subjetividad más compleja, con más riqueza y más viva.

Martínez y Cubides (2012) elaboran una propuesta de subjetividad política que se constituye desde el agenciamiento y que es posible de conocer a través de la palabra.

En principio, la subjetividad política es una producción, y como tal no solo se ve en el plano de lo relacional, sino que en ella se visibiliza también, lo deseable y lo que es posible de construir. En éste inter-juego se dispone la memoria, resistencia, imaginación, creatividad, la utopía, los saberes y experiencias que organizan a la persona como individuo y como colectivo (Martínez & Cubides, 2012).

Según las autoras,

La producción de las subjetividades políticas remite necesariamente al desentrañamiento de las formaciones sociales específicas de cada época, es decir, el vínculo entre sujeto y política tiene un trasfondo eminentemente social e histórico y no puede ser pensado sin una dimensión temporal y espacial que dé cuenta de las transformaciones histórico-sociales. Se trata de una relación dinámica, cambiante, en movimiento constante, que no puede ser prestablecida de una vez y para siempre; en consecuencia, no podemos hablar de una esencia estática e inmutable del sujeto ni de la política. Tanto el sujeto como la política son abordadas aquí como categorías complejas, históricas y cambiantes, por tanto, posibles de ser transformadas (Martínez & Cubides, 2012, p.170).

Entendiendo lo anterior, la política es posible de ser pensada desde otros lugares, ser portada y experimentada por sujetos que apuestan por otras formas sociales de vivir.

En el campo de la educación, Martínez y Cubides (2012) a través de sus estudios sobre los maestros y estudiantes organizados y movilizados, refieren que en ellos se reconfiguran otras matrices de pensamiento y acción, que, al ser nuevas entonces, van en la búsqueda de nuevos escenarios donde desplegarlas. Si continuo su planteamiento, las paralizaciones por el Agobio y la Nueva Carrera Docente podrían constituirse como espacios instituyentes de subjetivación política, porque contamos con evidencias formales¹ e informales de las actividades realizadas durante ese perio-

.....
 1 Las evidencias formales producidas durante el periodo de paralizaciones (2014 y 2015), encontramos las revistas *Docencia* y *Educación*, quienes dedicaron un número para analizar el proyecto de ley. A continuación de dejan las referencias de ambos números para vuestra consulta posterior:

Colegio de Profesores de Chile, A.G. (2014) Carrera profesional docente: condiciones claves para una buena educación. *Revista Docencia*, Año XIX (54), diciembre.

do. En ese sentido, es relevante profundizar entonces, en experiencias de docentes que participaron de las movilizaciones, para explorar dichas reconfiguraciones.

Sumado a lo anterior, Martínez y Cubides (2012) señalan que las subjetividades políticas se producen y movilizan en planos de fuerzas, Potencia, Resistencia y Agencia.

Potencia corresponde al Saber-Poder que porta el sujeto en el cuerpo. Las autoras lo definen como “fuerza, capacidad, voluntad de poder que se instala en el sujeto y que es producida y productiva en una relación directa que se traduce en una posibilidad mayor de reflexionar, reaccionar y actuar” (Martínez & Cubides, 2012, p. 181). Resistencia es una capacidad instalada en el individuo, que se caracteriza por ser crítica, creativa y reactiva, no obstante, va más allá de la mera oposición, pues el destino de la resistencia es que propenda hacia la transformación, esto es posible mediante acciones visibilizadas en prácticas y experiencias (Martínez & Cubides, 2012). Agencia es el aumento de poder en el sujeto, que está dado por el despliegue de la capacidad reflexiva y crítica produciendo los tres principios constitutivos de Subjetividad Política.

1. Producción: es la capacidad que se instala en el sujeto. Es lo que se crea. En él se puede ver sus “formas de individuación y experimentación” (Martínez & Cubides, 2012, p.185)
2. Transformación: es la conjunción de los planos personal, profesional, social y político del sujeto. Aquí es donde se observa con mayor claridad la subjetividad política, puesto que se evidencia en los docentes en sus formas de participación, transitando desde lo delegado hacia lo activo y auténtico (Martínez & Cubides, 2012).
3. Proyección: es la apertura del sujeto a realizar proyectos que le parecen relevantes, estos se pueden alcanzar ya sea porque se asume algún desafío, de sumar a un proyecto o sienten la necesidad de “participar en procesos y acciones colectivas” (Martínez & Cubides, 2012, p. 185).

En síntesis, para abordar la propuesta de las autoras sobre subjetividad política se deben considerar dos elementos: (1) la noción de sujeto y sujeto político tiene que ser pensada de forma situada a su historia; puesto que se constituye y “autoconstituye” entre lo “instituido y lo instituyente” (Martínez & Cubides, 2012, p. 170), es decir, entre lo normado, lo establecido y lo nuevo, lo creativo; (2) pesar la subjetividad política invita a repensar lo político y la política más allá del campo relacional, ya que en ella también se dispone por ejemplo, la creatividad y la sapiencia popular

Movimiento Refundación gremial y pedagógica. (2015). Carrera Profesional Docente del Gobierno: profundización del agobio y la precariedad laboral. Revista Educación, Año 4(9). pp.12-15.

Respecto a las evidencias informales, se encuentran diversas publicaciones y fotografías en redes sociales de docentes participando de la movilización.

(Martínez & Cubides, 2012).

Paulo Freire (1997) contribuye a subjetividades políticas, en tanto vincula la práctica docente con los posibles escenarios de politización. El autor señala que aquellos dedicados al campo del educar, que deseen implementar una educación crítica y liberadora, pueden posicionarse desde una cosmovisión posmoderna progresista. Esta última permite comprender la vida y las relaciones sociales – y, por tanto, también las educativas – en dialéctica. La dialéctica posibilita mirar los fenómenos psicosociales en movimiento, en cuanto a lo que heredan y adquieren los sujetos, facilitando a su vez el levantamiento y problematización de los conflictos. Mirar la realidad desde esta perspectiva, suma un entendimiento de la historia que se construye en esta misma lógica, es decir, una historia de lo posible, una historia que se desarrolla como un tiempo de posibilidad. La historia como posibilidad “reconoce la importancia de la decisión como acto que implica ruptura, la importancia de la conciencia y de la subjetividad, de la intervención crítica de los seres humanos en la reconstrucción del mundo” (Freire, 1997, p. 108). Posicionarse desde aquí implica asumir que las subjetividades en construcción no son neutras, puesto que propenden a perseguir un determinado fin, y se construyen a sí mismas, en tanto son parte de un proyecto que es inminentemente político.

Así, las subjetividades – individuo, grupo, organización, institución, masa – se desarrollan en contextos de posibilidad, en tanto interactúan en una cultura que está tensionada por elementos autoritarios y democráticos.

Aquellos que propendan a generar espacios educativos liberadores, tomarán por decisión y convicción realizar su práctica educativa, como una práctica militante que se compone de reflexiones que son político-pedagógicas, es decir, cuando la práctica educativa se reconoce como práctica política deja de ser neutra, puesto que “exige al educador que asuma en forma ética su sueño que es político, (...) plantea al educador el imperativo de decidir, y por consiguiente de romper y de optar” (Freire, 1997, p. 77) sobre las tareas de las y los sujetos participantes en el acto de educar. Entendiéndolo de esta manera, la práctica educativa, además, comprende su carácter de finitud, donde se despliegan relaciones de poder, en tanto allí es posible ejercer dinámicas de relación que sean radicalmente democráticas. También, se hace cargo de modificar los escenarios autoritarios y convertirlos en espacios democráticos, aun cuando ello implique que el resultado final del acto educativo no obtenga una respuesta de izquierda progresista. Pues lo que importa, es que hombres y mujeres reflexionen, problematicen la realidad que viven y tengan las herramientas suficientes que les permitan vivir. En ese sentido, el autor -Freire- destaca al lenguaje como una herramienta que posibilita la reversión del poder, es decir, es “un instrumento más para la lucha contra la dominación” (Freire, 1997, p. 62). Cuando el educador y el educando tienen un encuentro de lenguajes, lo que se reúne allí son estructuras de pensamiento, organizaciones de la realidad que van desde lo concreto hasta lo abstracto, por tanto, son producciones de un conocimiento cotidiano. Según Freire (1997) el educador debe ser sensible al lenguaje popular, porque “en el fondo es una cuestión de clase, (...) se trata de respeto y la comprensión por un lenguaje diferente” (Freire, 1997, pp. 61-62). Entonces, aprender el lenguaje del “patrón culto”

(Freire, 1997, p. 62) le permite al educando complementar su lucha, diversificando las formas de entender y transformar la realidad que le toca vivir.

En definitiva, la subjetividad política vendría a ser la relación entre el sujeto y la política. Esto implica, formas de pensar la política y lo político, la relación y constitución constante entre sujeto (en tanto individuo), grupo, masa, institución. La subjetividad política, por tanto, es colectiva, prospectiva, situada, histórica y reflexiva.

3. Método:

Este estudio se posiciona desde la metodología cualitativa, ya que reconoce la generación de condiciones para la producción de subjetividades políticas en el diálogo que se produce entre sujetos investigados e investigador (Martines & Cubides, 2012). Su diseño es exploratorio y descriptivo, porque busca provocar modos de reflexión que colaboren con reconocer acciones, eventos y procesos subjetivantes del momento histórico a dialogar (Martines & Cubides, 2012).

En ese sentido, investigar las subjetividades políticas de los y las docentes participantes de las movilizaciones por el Agobio (2014) y Nueva Carrera Docente (2015) a través de sus significados es un primer ejercicio de reconocimiento de temáticas comunes, cargadas de sentido a propósito de su experiencia concreta. Es decir, son experiencias cotidianas de movilización que normalmente quedan acumuladas entre quienes las viven, sin ser levantadas y sistematizadas con criterios científicos tal que permita la acumulación de conocimiento (Núñez, 1990).

Por tanto, el presente estudio se posiciona desde la teoría crítica, ya que como su nombre lo indica, apunta hacia la visibilización de un conocimiento estructural e histórico, que propende a erosionar la hegemonía, a través de su reconocimiento (Ruiz, 2012).

En el estudio participaron 9 docentes organizados, parte de ambas movilizaciones. En primer lugar, se utilizaron criterios sociodemográficos (Martín-Crespo & Salamanca, 2007) para aproximarnos a los participantes de acuerdo con las posibilidades de acceso, tales como: (a) ocupación, docentes que durante los años 2014 y 2015 estuvieron en ejercicio en aula, (b) lugar o ubicación: desempeñar labores en establecimientos municipales correspondientes a la Región Metropolitana, específicamente a la provincia de Santiago. (c) Involucramiento, ser parte de organizaciones pedagógicas y/o gremiales, siendo esta última no excluyente.

En segundo lugar, el procedimiento de muestreo se dividió en tres etapas sucesionales siguiendo las recomendaciones de Martín-Crespo y Salamanca (2007) y Quintana (2006). La primera etapa refiere a muestreo por conveniencia, para ello se invitó a dirigentes de base de movimientos docentes. La segunda etapa correspondió a muestreo por avalancha o bola de nieve, a través de este criterio, se clarificó a los participantes que deseaban participar del estudio y que contaban con la disponibilidad horaria para ser entrevistados. En tercer lugar, se utilizó muestreo teórico o intencionado, ya que permitió responder a las necesidades emergentes de información

detectadas en los resultados preliminares. La tabla 1 resume la información de los y las participantes.

Tabla 1
Caracterización de participantes del estudio.

Sexo	Formación (disciplina pedagógica)	Comunas de la provincia de Santiago	Trayectoria militante	Afiliación al Colegio de Profesores A.G.
5 hombres	6 Pedagogía en	3 Santiago	7 experiencia	6 colegiados
4 mujeres	Historia y Geografía	3 Providencia	universitaria	3 no colegiados
	1 Pedagogía en Castellano	2 San Joaquín	2 sin experiencia	
	1 Pedagogía en Educación Diferencial	1 La Reina	de organización militante	
	1 Pedagogía en Educación general Básica			

La producción de datos se realizó a través de ocho entrevistas en profundidad y una entrevista grupal, ya que permite abrir la reflexión *con ellos* (Martínez & Cubides, 2012) sobre su experiencia de movilización.

En cuanto a la estrategia de análisis, se trabajó desde el Análisis Temático Reflexivo (ATR) (Braun & Clarke, 2013). Según las autoras es un tipo de análisis flexible que permite identificar patrones de significado en un conjunto de datos con el propósito de dar respuesta a los objetivos del estudio. De acuerdo con Braun & Clarke (2006), los patrones se identifican mediante un proceso riguroso de datos, desde donde se producen temas. Esta estrategia es complementaria para la comprensión de la producción de las subjetividades políticas de los docentes ya que permite describir diferentes facetas de una idea singular, como lo son las experiencias de movilización de los docentes durante los años 2014 y 2015. De igual modo, permite el diálogo con los planos de fuerzas (Potencia, Resistencia y Agencia) que constituyen las subjetividades políticas docentes. Del proceso de análisis realizado se producen seis temas que de alguna manera refieren a un momento específico de la movilización y se desarrollarán cronológicamente. Los presentes temas son:

1. La toma de consciencia
2. El estallido
3. Participación
4. La Derrota
5. Al final, todo se disgregó
6. Frustración versus Esperanza

Finalmente, respecto a las consideraciones éticas, se generaron consentimientos informados y se solicitó autorización a cada participante para grabar las entrevistas y resguardar la confidencialidad de la información producida.

4. Resultados:

4.1 La toma de conciencia.

Corresponde al periodo de movilización del 2014. Existe cierto consenso entre los participantes que la movilización por el Agobio

nos toma sin estar organizados (...) nosotros vimos con mucha vergüenza cómo en muchos lugares, sobre todo fuera de Santiago esta movilización tomó fuerza. O sea, a mí lo que me dejó el 2014 fue como una sensación de vergüenza porque había puntos relevantes, muy relevantes para nuestro ejercicio profesional y que de los que no nos estábamos haciendo cargo como profesionales, como profesionales que son transformadores (Entrevista 1, líneas 181-189).

Si bien los participantes no fueron parte del grupo convocante de la movilización, se fueron sumando en la medida que existían condiciones laborales y relacionales que la hacían posible. Por ejemplo, uno de los participantes hace la reflexión en torno a su condición de trabajador de la educación en un establecimiento particular subvencionado:

...yo lo veo desde afuera, militando dentro de la organización, pero no activo y participando todos los días de la movilización. Porque tenía que trabajar, no podía decir: - oye, estoy colegiado, voy a la marcha, vuelvo -. Anda, anda a la marcha, pero te despido. Es distinto cuando los establecimientos votan paro y se van todos los docentes a la movilización. Y por eso tiene la complejidad también. Que es lo que uno pasa por la conciencia, no sé si [inaudible] la conciencia de la movilización en los Municipales, que es distinta a la conciencia de la movilización en el Particular Subvencionado (...) el año 2014, mientras los profes estaban en la Agenda Corta, que era la movilización, entre otras cosas, estaba la titularidad de los docentes, yo lo vivo aislado de eso, como en otro lado, apoyando, pero con el tiempo muy como acotado, porque tenía que hacer clases, revisar pruebas y trabajar diariamente en el establecimiento. Por lo tanto, ahí la participación es de apoyo, no es de protagonista, el año 2014. No así el resto de la organización, que nuestros compañeros dentro de la organización que estaban dentro de un Municipal, sí la viven, la viven, y están ahí constantemente en la calle con el resto de los colegas (Entrevista 3, líneas 100-120).

Participar de la movilización no es igual si trabajas en una escuela particular subvencionada o una Municipal, tampoco es igual si tu escuela educa a niños y a niñas que recién están aprendiendo a leer o que sus hábitos de estudio ya están asentados. Las posibilidades de participación en la movilización se condicionan por el tipo de trabajo docente que se realiza y este nivel de involucramiento se decide responsablemente por parte de los participantes, ya que las consecuencias son muy altas.

A pesar de lo anterior, la movilización del año 2014 es significada como un momento de reflexión, de toma de consciencia, porque sirvió para reflexionar sobre el Agobio y cómo las condiciones de trabajo son las que producen dicho malestar. Esta reflexión se realizó en diferentes niveles, por ejemplo, a nivel institucional, uno de los participantes comenta cómo que utiliza su rol como posibilidad para la reflexión de la práctica.

...claro, era como...no era el jefe de UTP así oficial, pero en la práctica mi rol era ese: como de coordinación a nivel curricular, definiciones como del carácter evaluativo, como que se está utilizando en la escuela. Cosas por el estilo (...) Pero sí, lo que aprovechamos es que toda la discusión que se estaba dando a nivel nacional la llevamos a una discusión local respecto a cómo en la interna de la escuela podíamos mejorar la relación laboral para evitar el Agobio, ¿cachai? Entonces, nada, establecimos definiciones a nivel curricular, a nivel de planificaciones; como el tema del trato que debe existir entre los estamentos y cosas por el estilo. Entonces eso fue algo que en la práctica pudimos desarrollar (Entrevista 2, líneas 125-131).

A nivel personal, la toma de conciencia se vive en espacios informales dentro de la jornada laboral, son negociados con la institucionalidad para hacer posible pequeños espacios de discusión sobre lo que ocurría a nivel nacional. Una de las participantes refiere a la flexibilidad al momento de generar los espacios de discusión:

Generalmente como se citaba, los colegas que trabajaban en los niveles más grandes que es Media y enseñanza segundo ciclo básico, se acomodaban a nuestros horarios en los recreos, entonces nosotros, por ejemplo, utilizábamos los espacios de recreo, que era los desayunos principalmente y el almuerzo, se hacían como reuniones y se extendían un poquito más. Y ahí se iban tocando como las diferentes temáticas: cuáles eran las propuestas del Gobierno en ese entonces, que yo de verdad ahora no me acuerdo, y se discutían y se llegaban... se intentaba llegar a acuerdo, que no siempre pasaba, y ahí las de primer ciclo teníamos que volver y ellos quedaban en esa discusión [los de segundo ciclo y media] (Entrevista 6, líneas 176-183).

En general, se concluye que esta movilización no generó grandes “ganancias”

que modificaran el sistema educativo y su trabajo, sino más bien, fue un quiebre en el quehacer cotidiano que permitió acercar el conocimiento producido por la academia en las últimas décadas y reflexionar sobre su labor. Es decir, el propósito de esta movilización fue

O sea, instalar un discurso crítico frente al Agobio, ¿cachai? Frente a la situación del Agobio, de falta de tiempo, de enfermedades que se generan por la docencia, de falta de espacios de reflexión, de la sobre demanda que tienen los docentes, el malestar donde se instala como un discurso, ¿cachai? Que es un discurso que tiene de antes, que se viene generando de espacios académicos que luego se instala en la escuela, ¿cachai? que estratégicamente se instala para poder de-construir ciertas naturalizaciones que se tienen del trabajo docente. Entonces yo creo que ese es el gran avance más que un avance como práctico, en concreto, que no fue... no me acuerdo si existió o no, sí se logra un avance discursivo, que por ejemplo nos sirve de base para la campaña contra la Carrera docente, que nosotros tomamos como base, como crítica al Agobio, pero lo nutrimos en el fondo no solamente Agobio, o sea en el fondo, la respuesta no es terminar con el Agobio, es mejorar las condiciones laborales, sino que en el fondo es cómo generar espacios de reflexión docente que te permitan combatir el Agobio, que el Agobio también tiene que ver con faltas de sentido, el Agobio tiene que ver con faltas de espacios de reflexión; un poco lo que habla Cornejo, de cómo el sujeto docente se termina disociando de su sujeto y se transforma en un rol donde hace cosas que no le generan sentido y cómo se desprofesionaliza la labor docente, ¿cachai? Entonces eso se instaló, muy incipientemente y luego se aprovecha el 2015 como para profundizar la movilización (Entrevista 4, líneas 302-318).

Es esta acumulación de saber, la que permite generar condiciones para la siguiente movilización ocurrida durante el año 2015 la cual será descrita en los siguientes temas.

4.2 El estallido.

Teniendo un 2014 como antecedente, donde se había dado el quiebre de las bases y la dirigencia nacional al interior del Colegio de Profesores se presentaba un ambiente de desconfianza de cara a la próxima negociación. El gobierno de turno proclama que la forma de dar respuesta a las demandas de los profesores es por medio de un proyecto de ley que reestructuraría el trabajo docente, éste se llamó Nueva Carrera Docente.

Este segundo tema se llama “El estallido”, porque expresa la rabia acumulada, una rabia que permitió “que la movilización fue [fuera] un ascenso mucho más

vertiginoso y más rápido, ¿cachai? Y mucho más organizado también” (Entrevista 4, líneas 338-341).

De acuerdo con lo narrado por los participantes, existía temor a repetir lo vivido el 2014, existían resistencias a respaldar una movilización a la cabeza de Gajardo (presidente del periodo).

...me acuerdo que estaba partiendo todo muy de a poco, con esta asamblea del Colegio de Profes... pero de un momento a otro explota y explota por este descontento que te mencionaba que viene del 2014: de nuevo nos van a hacer la misma, y ese discurso de que – de nuevo se va a arreglar el Colegio de Profesores con el Gobierno - ¿cachai? Entonces qué hay que hacer, empezar a parar esto (Entrevista 4, líneas 365-371).

Empezar a parar el proyecto, implicaba conocerlo, estudiarlo y difundirlo. Una de las participantes comenta cómo fue este proceso de organización acelerado, que permitía la concientización de las bases para la participación organizada de una movilización que estaba emergiendo con fuerza.

Es como derechamente, chiquillos, nos van a cagar. Nos van a cagar con esta hueá. Nos van a meter un gol. Y esto no lo podemos permitir, por tanto, tenemos que organizarnos, necesitamos conocer la información y la única manera que tenemos que hacerlo es que los dirigentes del Colegio de Profesores nos vengan a explicar de qué se trata la Ley de Carrera Docente y cómo nos va a afectar a nosotros. (...) Todo esto es la previa, es la previa, muy rápida, muy desorganizada, porque también pasaban cosas como súper rápido (Entrevista 5, líneas 493-510).

Con las bases de profesores a lo largo del país movilizadas, estudiando y conociendo el proyecto, se mostraba la necesidad de involucramiento en él. Si bien había que detener el proyecto de ley tal como había ingresado al congreso, era una oportunidad para construir una Carrera Docente que fuera pertinente con su quehacer. El siguiente tema profundiza el proceso de participación en la movilización del profesorado por la Nueva Carrera docente.

4.3 Participación.

Este tema responde a la apropiación del profesorado sobre la movilización. Dicho ritmo no es homogéneo, así, observamos profesores que son más reflexivos, tendientes a la conversación, otras en cambio, a la acción y organización de actividades. Durante la participación se visibilizaron dos tensiones importantes para comprender la producción de subjetividades políticas.

La primera de ellas es el tránsito de lo gremial a lo político como reivindicación

ción, esto quiere decir, que las formas de organización se veían tensionadas, entre ser informativas a ser deliberativas. Lo interesante de esta tensión es que

En la medida en que se fue generando una discusión sobre la Carrera Docente, la reivindicación gremial pasó a transformarse en una reivindicación más política, y el paso que se dio de un tipo de reivindicación a otra tenía que ver con lo que implicaba pedagógicamente hablando de la Carrera Docente. (...) además coincide con una crítica al SIMCE. (...) si bien fue algo que afectaba netamente un aspecto gremial, que tiene que ver con salarios y con cosas por el estilo, como desarrollo profesional, el tema está en que la discusión se trasladó a una definición más político-pedagógica, ¿cachai? como el tipo de educación que se quiere, qué es calidad educativa, qué necesitamos para desarrollar procesos educativos que sean integrales, inclusivos, que promuevan el pensamiento crítico, que se hagan cargo de las condiciones de la sociedad, no sé, (...) y eso fue un tránsito que se dio por una condición material clave, ¿cachai? (Entrevista 2, líneas 260-273).

La segunda tensión desarrollada durante la participación en la movilización tenía que ver con mostrar evidencias de un quiebre generacional que ponía en disputa la mirada economicista y la visión transformadora. Por un lado

había un lote de profes más viejos que no quería ser evaluado, entonces eso generó un quiebre generacional, (...) también reflejó las discusiones más políticas al interior del gremio (...) profes que estaban en una visión mucho más transformadora aprovechando el contexto, y habían otros en realidad que querían darle una bajada netamente economicista a la hueá, ¿cachai? como tratar de asegurar que las políticas de la Carrera Docente permitiese mejorar el sueldo del profesor, pero sin hacerse cargo de lo demás (Entrevista 2, líneas 294-300).

Incluso con las tensiones presentes, en las bases se trabajó intensamente en ampliar los conocimientos jurídicos sobre su trabajo. El propósito era contar con las mismas herramientas para negociar como iguales. Así, la movilización fue una oportunidad para visibilizar la ideología del modelo educativo, en ese sentido, la manifestación se traslada a la calle, al barrio, al congreso. Fue un ambiente de solidaridad entre pares y empatía al conocer la diversidad de realidades docentes que se ponían en juego con el proyecto de ley.

4.4 La derrota.

Es vivida como la fuerza de movilización que choca con la institución. Los participantes coinciden en que la aprobación del proyecto por los Diputados, fue el

hito que marcó el fin de la movilización.

...al menos yo tenía conciencia plena y nos fuimos conversando todo el rato con los profes, que si esto continua en tramitación, perdimos. O sea, estoy esperando el momento en que se va a firmar, pero esto ya lo perdimos, ¿cachai? (...) En el momento en que tuvimos fuerza, al momento que tuvimos fuerza como profes, no tuvimos una conducción inteligente, ¿por qué? Porque nosotros nos fuimos al todo o nada y en el todo o nada nos quedamos con la nada. (...) Tú depositabas la confianza y la soberanía en agentes que no era... tú no podías controlar. O sea, tú no puedes controlar a la bancada de la Nueva Mayoría en el congreso y mucho menos a la derecha. (Entrevista 1, líneas 408-414)

La derrota se vive con desdicha y es difícil asumirla. Por ejemplo, un participante nos contaba que tenía compañeros de escuela que le decían “nosotros estamos en paro hasta que esta... y nosotros decíamos: profes, pero si se acaban de bajar todas las comunas, nosotros como escuela seguimos en paro, no vamos a cambiar nada, tenemos que asumirlo” (Entrevista 1, líneas 424-427)

Tal es la conmoción de la derrota, que el movimiento docente pierde fuerza rápidamente cuando el profesorado retoma sus funciones en las escuelas a lo largo del país.

4.5 Al final todo se disgregó.

Tras la ida al congreso y ver que el proyecto avanzó a la cámara del senado, la fuerza se diluía y mostraba las consecuencias negativas de la paralización, que actuaban como complementarias ante los sentimientos de derrota. Propuestas locales de reivindicación que no llegaron a puerto, tensión con los apoderados por la pérdida de clases, el desgaste del docente organizado y, por último, las relaciones humanas dentro de la comunidad educativa quebrada,

hoy tenemos una escuela destruida, dividida (...) hubo una política dentro de la comuna que las escuelas que fueron fuertes el 2015 había que dividir las ¿cachai? destruirlas y no permitir que se movilizaran nunca más. Con mi escuela lo lograron, eso significa que lograron que los profes se sintieran reacios a la conversación pedagógica, a cualquier cosa, o sea era como “oye sabes que no tenemos confort en el baño. Ya, pero no digamos nada, mejor hablemoslo entre nosotros porque puede ser un problema” (Entrevista 5, líneas 272-278).

Ante un escenario deprimente para los profesores y profesoras participantes del estudio, se les pregunta por cuál es su visión sobre el movimiento docente. Esto

da espacio para el último tema.

4.6 Frustración versus Esperanza.

Por una parte, el profesorado evalúa positivamente las movilizaciones del 2014 y 2015, pues existen logros evidentes, como lo es tener experiencias de movilización masivas, que el profesorado avanzara en politización, es decir, aprender a leer su quehacer políticamente, “a mirar fino el proceso”.

Por otro lado, el presente se mira con desafíos, es decir, continuar en el camino de la politización del profesorado. Construir organización interna y externa docente, vale decir, a propósito del desprestigio del gremio docente, la apuesta por algunos participantes miembros de organizaciones docentes es disputar el poder del Colegio de Profesores como actor político relevante para cambiar las condiciones laborales.

Finalmente, respecto a los aprendizajes del periodo, señalan el reconocimiento real en las condiciones de trabajo. Las distancias evidentes entre las dirigencias y las bases docentes, ancladas en un lenguaje sofisticado que segrega y no educa al profesorado. Tener claridad de que es una necesidad construir tejido social entre docentes.

5. Conclusiones y Discusiones

Con todo lo anterior, la pregunta que queda por resolver es si en los significados explorados hemos podido conocer la producción de subjetividades políticas en el profesorado. La respuesta es afirmativa, es posible concluir que existe una relación entre Sujetos y política, ya que encontramos elementos que nos permiten dar cuenta de esta relación.

Como primer elemento, existe en los participantes conciencia histórica del proceso, es decir, reflexivamente se dieron cuenta que con sus acciones de organización colectiva estaban haciendo historia, una historia de posibilidad (Freire, 1997; Zemelman, 2012) que permitía modificar el escenario vivido. Estas reflexiones se transformaron a su vez en importantes herramientas para la movilización, así como la necesidad de disputar un proyecto político-pedagógico.

Ahora bien, frente a los planos de fuerza que constituyen las subjetividades políticas (Martínez & Cubides, 2012) podemos decir tres argumentos:

1. El profesorado movilizado aumenta su conocimiento sobre la legislación referente al trabajo docente. Se estudia para negociar en igualdad de condiciones. En ese sentido, se concluye que hay un aumento de la Potencia, este saber-poder que permite la relación entre el Sujeto y la política.
2. El profesorado organizado durante las movilizaciones, realizaron diversas actividades de agitación y difusión del saber-poder adquirido,

entre pares y con la comunidad. Por tanto, se evidencia su capacidad de resistencia, es decir, ser críticos, creativos y propositivos.

3. Si bien fue un periodo que se caracterizó por bastante acumulación de fuerza colectiva para disputar el poder, el profesorado es consciente que aún no cuentan con la energía suficiente para modificar las estructuras institucionales y desde ahí las condiciones materiales para el trabajo docente. Vale decir, existieron actos fugaces de agencia, pero insuficientes para producir cambios en el conjunto de la organización.

En definitiva, es posible dar cuenta de los tres planos de fuerza (Potencia, Resistencia y Agencia) para constituirse las subjetividades políticas durante las movilizaciones por el Agobio y la Nueva Carrera Docente.

Desde esta perspectiva, el movimiento docente cumple igualmente con los tres principios que Martines y Cubides (2012) sugieren para el estudio de las Subjetividades políticas, a saber:

A finales del año 2015 el movimiento docente quedó en un espacio de producción, vale decir, con capacidades instaladas en términos de análisis crítico, mejor conocimiento sobre las condiciones jurídicas de su trabajo, entre otras. También se visualizó un horizonte en el mediano plazo para transformar el gremio, esto tenía que ver con disputar el Colegio de Profesores AG, ya que se requiere que la organización sea un actor legítimo para el conjunto del profesorado, que dé garantías para los intereses colectivos por sobre los partidarios. Por último, gracias a la movilización, se inicia un camino hacia la politización, que permitirá tener mayor claridad sobre el proyecto de educación que se va a disputar y que éste sea relevante para la organización de docentes.

Finalmente, a modo de evaluar las limitaciones del estudio y la proyección de este, es posible señalar que fue un proceso complejo de acceso a la muestra, dadas las condiciones precarias y agobiantes del profesorado. Los periodos de paro son actos fugaces de libertad, que descomprime el Agobio y permite al docente pensar divergentemente. Es necesario buscar otras estrategias de producción de información que sean más eficaces con los escasos tiempos extraprogramáticos, en ese sentido, surge como proyección, continuar con estudios de esta índole que abarquen metodologías conocidas como nuevas materialidades, que desde el arte conectan con la subjetividad del sujeto de estudio. Así también, es menester realizar estudios con una mirada descentralizadora y diversa que permita producir conocimiento en aquellos que históricamente han sido marginados de la historia; la mujer docente y el profesor de región diferente a la Metropolitana. Podemos proyectar, que en esos espacios de marginalidad y exclusión hay señales de politización que permitirían robustecer el movimiento docente para la emancipación de su profesión. ¡Hasta que la dignidad se haga costumbre!

Referencias bibliográficas

- Assaél, J. & Inzunza (2007). *La actuación del Colegio de Profesores en Chile*. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research a practical guide for beginners*. London : SAGE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research. Psychology*, 3(2), 77-101. [Http://DOI.ORG/10.1191/1478088706QP0630A](http://DOI.ORG/10.1191/1478088706QP0630A)
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi. A. (2007). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (2ª edición). Madrid: Alianza.
- Cornejo, R. (2012). Nuevos Sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile Neoliberal. (Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología) Universidad de Chile. Recuperada de: <http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/111523>.
- Cornejo, R. & Insunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas*, 12(2), 72-82. Doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-282
- Emol (22 de agosto de 2014). Con el 56% de desaprobación profesores rechazan “agenda corta” propuesta por el Mineduc. *Emol*. Recuperado de: <https://www.emol.com/noticias/nacional/2014/08/22/676374/resultados-definitivos-votacion-de-profesores.html>
- Esteve, J.M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente, en E. Tenti, (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-69). IPE – UNESCO, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Gaulejac, V. & Guerrero, P. (2017). Gestión paradójica del capitalismo actual: un sistema que nos está volviendo locos. En H. Foladori & P. Guerrero (Ed.), *Malestar en el trabajo. Desarrollo e intervención* (pp. 13-27). Santiago: LOM.
- Guerrero, P. (2005): “Construcción de identidad y sentido del trabajo en profesores de sectores populares”. XVIII Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP.
- Martín-Crespo, M.C. & Salamanca, A.B (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure investigación*, (27), 1-4.
- Martínez, D. (2000). La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente. En Gentili, P. & Frigotto, G. (comps). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp, 213-220). Buenos Aires: Consejo Latino americano de ciencias sociales CLACSO.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viltre de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República de Argentina.

- Martínez, M.C. & Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de ‘subjetividad política’ en procesos investigativos. En C. Pedrahita, A. Díaz & P. Vommaro (Comps.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 169-190). Colombia: Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas.
- Navia, C. (2007). El análisis del discurso de Foucault. *INED – Investigación Educativa Duranguense*. (5) 57-62.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Rev. Pensamiento educativo*, 41(2), 149-164.
- Núñez, I. (2004). *La Identidad de los Docentes una Mirada Histórica*. Santiago: PIIIE.
- Núñez, I. (1990). *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación*. Santiago: UNESCO/REDUC.
- Pedrahita, C. (2012). Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En C. Pedrahita, A. Díaz & P. Vommaro (Comps.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 31-46). Colombia: Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas.
- Quintana, A. (2006). “Metodología de Investigación Científica Cualitativa”. En Quintana, A. y Montgomery, W. *Psicología: Tópicos de Actualidad*. Lima: UNMSM.
- Reyes, L. (2005). Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994). (Tesis para optar al grado de Doctora en Historia con mención en Historia de Chile) Universidad de Chile.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psyche*. 21(2), 35-46.
- Soto, V. (2006). Profesionalización docente: Desde la visibilidad a la invisibilidad. *Revista Docencia*. (N°30), 71 – 83.
- Vaillant, D. (2007): “La identidad docente” Ponencia al primer congreso internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”. Barcelona: Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina (GTD). PREAL – ORT.
- Vázquez, D. (31 julio de 2017). Entrevista.
- Zemelman, H (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, Vol. N° 27 [Online]. Disponible en <http://polis.revues.org/943>.
- Zemelman, H. (2012). Subjetividad y realidad social. En C. Pedrahita, A. Díaz & P. Vommaro (Comps.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 235-246). Colombia, Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas.

PARTE III

**Currículum, pedagogías críticas
y educación popular**

‘Formadores, Saludables, Vigorosos y Felices’. Siendo profesor de Educación Física en Chile¹

Felipe Hidalgo Kawada

The University of Sydney
felipe.hidalgo@sydney.edu.au

Andrea Carrasco Lobos

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
carrascalobos.andrea@gmail.com

Abraham Flores Fuentes

Universidad San Sebastián
abraham.flores.f@gmail.com

Diego Palacios Díaz

Universidad Tecnológica Indoamérica
diegopalacios@uti.edu.ec

1. Introducción

¿Qué significa aquello que llamamos ser profesor/a de educación física? Es común que esta pregunta emerja, desde nuestras experiencias, durante los procesos de formación de profesores de la disciplina. Además, no podemos hacer esta pregunta sin anexar la necesaria pregunta por *¿y qué significa serlo en Chile?*

Son justamente estas preguntas las que motivan el presente capítulo, en donde exploraremos cómo, en el contexto del capitalismo global, de los actuales escenarios sociales y políticos en Chile, y de las diversas políticas sanitarias y educativas promulgadas, las/os profesoras/es de educación física del sistema escolar construyen discursos cuando se refieren, precisamente, a aquello que los constituye en tanto tales en el espacio escolar.

Creemos que la relevancia de este estudio se extiende más allá del hecho de

1 Se agradece el financiamiento del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado (PFCHA/ Doctorado Becas Chile 2017 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, fondo número 72180118.

proporcionar información a un área de investigación muy poco explorada en la educación física chilena, dado que los análisis expuestos también pueden ser relevantes para el amplio campo de estudios del trabajo docente, pues permiten alejarse de esa consideración de los profesores como una suerte de *conglomerado homogéneo*, y en donde los métodos—análisis para investigarlos se construyen a partir de este supuesto. Al menos, queremos enfatizar en la necesidad de que el trabajo docente en Chile sea investigado en consonancia con sus especificidades y particulares despliegues. En consecuencia, este capítulo espera aportar con elementos distintivos para comprender el trabajo de docentes de educación física en Chile.

Este capítulo se estructura en cuatro secciones. En un primer apartado, se describen, de manera sucinta, los procesos de medicalización que han ocurrido en la escuela chilena, y con ello, la configuración de una serie de iniciativas y políticas públicas relacionadas con la salud, la integralidad y la inclusión. A continuación, se proporciona una revisión panorámica de las investigaciones y discusiones actuales en torno a las subjetividades del profesorado de educación física, y algunos elementos del caso chileno. Posteriormente, se presentan los principales resultados de la investigación, organizados en torno en tres líneas de análisis en relación a las subjetividades del profesorado de educación física: como forjadores de la salud; como formadores de valores y relaciones (más) estrechas con sus estudiantes y; como profesoras/es jóvenes, vigorosos y felices. Finalmente, se presentan las conclusiones y algunas reflexiones para futuras investigaciones relacionadas con el trabajo y subjetividades docentes en Chile.

2. Medicalización y Escuela

*“En un mundo de imágenes,
hay que hacerse imagen”
(David Le Breton)*

Aplicaciones digitales, redes sociales, dispositivos inteligentes, mundo virtual global. El capitalismo contemporáneo alcanzando sus *máximas*, introduciéndose en cada vestigio de la corporalidad, entregando pautas de cómo comer, cómo vestirse, cómo socializar, cómo relacionarse. En otras palabras, colonizando el vivir y evaluando incesantemente su devenir. En este escenario global, los individuos se han visto en medio de una cultura de consumo, recibiendo día tras día mensajes relacionados con perseguir aquellos cuerpos delgados, tonificados, ejercitados, blancos, objetivados en el nombre de la salud, y, al mismo tiempo, a posicionarse desde una superioridad moral dada por la resiliencia, el esfuerzo, el empoderamiento y la responsabilidad (siempre individual) necesaria para alcanzar estos cuerpos (Camacho—Miñano et al., 2019; Varea, 2018).

En este escenario contemporáneo global, han proliferado —y hegemonizado— narrativas en donde el cuerpo aparece como un lugar idóneo para hacer circular particulares ideas higiénicas, estéticas, morales, raciales, sexuales, entre otras. Aun-

que entendemos que estos procesos ocurren en diversos espacios sociales, en este capítulo queremos enfocarnos en la institución escolar como uno de los espacios relevantes desde donde se producen y reproducen estas ideas.

Una de las narrativas sobre los cuerpos que más fuertemente ha hecho presencia en la escuela ha sido la de la salud, y la consecuente instalación de una serie de dispositivos médicos. Este despliegue se ha observado en la historia de la educación chilena, por ejemplo, en la instalación del Cuerpo Médico Escolar en 1888, con un foco particular en la detección de enfermedades y corrección de aquellos cuerpos ‘orgánicamente enfermos’ (Fuentes, 2018, p. 109); en la asistencia en salud a los niños de las clases populares durante gran parte del siglo XIX y XX (Serrano, Ponce & Rengifo, 2012); en la instalación de la educación física en 1889 como asignatura obligatoria en la escuela para promover ideas higiénicas y eugenésicas, bajo la ‘pedagogía’ de las escuelas gimnásticas alemanas y suecas (Martínez, 2017); en la instalación de la Higiene Mental Escolar durante varias décadas del siglo XX, en donde psiquiatras, enfermeras y profesores trabajarían para atender a los ‘retardados mentales’, aquellos que ‘constituyen la eterna pesadilla de la maestra que se esfuerza por presentar su clase como modelo’ (Latorre, citado en Fuentes, 2018, p. 132), entre muchas otras políticas y medidas aplicadas en y para la escuela.

En la actualidad, las preocupaciones e iniciativas globales (PAHO & WHO, 2017), como las relacionadas con la ‘epidemia’ de la obesidad y el sedentarismo, han marcado la pauta en Chile, en tanto que el país ha ocupado los primeros lugares en esta materia. Así, aquellos *cuerpos obesos e inactivos* han constituido el principal foco de vigilancia e intervención, a través del desarrollo de una serie de dispositivos, tales como, por ejemplo, el ‘Plan ContraPeso’, la ‘Estrategia Nacional Cero Obesidad’ (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2019), entre otros. Así, asistimos a nuevos procesos de medicalización bajo una serie de políticas educativas en el nombre de la salud, la integralidad y la inclusión. En este contexto, diversos profesionales, principalmente del ámbito de la salud, tales como psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras, trabajadores sociales, profesores en general y –por cierto– profesores de educación física, están jugando un rol clave en la administración y despliegue de estos saberes médicos (Palacios et al., 2019; Rojas & Rojas, 2019).

Al respecto, hay al menos tres hechos relevantes de destacar en este ámbito. El primero de ellos dice relación con los movimientos tendientes a la inclusión educativa. La promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial y la asistencia a estudiantes definidos como prioritarios, y los Decretos 83 y 170 relacionados con la ‘atención de estudiantes con necesidades educativas especiales’, marcan un escenario en donde, desde criterios *psy* y médicos, construyen la idea de un estudiante ideal y saludable, versus otro anómalo, que padece de las condiciones y de su cognición deficiente, terreno fértil para la entrada de los saberes *psy* de parte de los profesionales que los pregonan y administran (Peña, 2013; Parra et al., 2020).

Un segundo hecho relevante es la promulgación del Sistema Elige Vivir Sano en 2013, el cual promueve un conjunto de programas, planes y políticas relacionados con la prevención y promoción de la salud, y que desde entonces ha instalado más de cincuenta iniciativas de diversa índole al interior de las escuelas. El foco principal ha

estado puesto en el *combate* a la obesidad infantil y el sedentarismo desde aproximaciones biomédicas. Ante esta coyuntura, la labor del profesorado de educación física ha sido clave, participando y ejecutando muchas de las actividades que se promueven.

En la misma línea, un tercer hecho relevante ha sido, a partir de la promulgación del Decreto 381, la promulgación de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, constituidos por ocho dimensiones que tributan al desarrollo integral de los estudiantes, el cual comprende principalmente aspectos psicológicos y relacionados a la salud. Por otra parte, estos indicadores cobran importancia, pues son obligatorios para todas las escuelas oficialmente reconocidas del país y porque, además, constituyen un 33% del puntaje total—el 67% restante corresponde a las pruebas SIMCE de lenguaje y matemáticas— en las evaluaciones estandarizadas censales realizadas por la nueva institucionalidad educativa.

3. Algunas referencias para aproximarse a las subjetividades del profesorado de educación física

En este apartado, a modo de mostrar de manera panorámica las investigaciones y discusiones que se han generado a partir de la pregunta por las subjetividades del profesorado de educación física, presentaremos algunos estudios que posteriormente nos permitan relacionar algunos de estos análisis con los resultados que presentamos en relación con las/os profesores de esta disciplina en Chile.

En una revisión sistemática realizada por Pires et al. (2017), a partir de la selección y análisis de 16 artículos relacionados a identidad docente en educación física publicados entre 2004 y 2012, las autoras observan que la mayoría de los estudios colocan un énfasis importante en la formación inicial docente como espacio—tiempo para la configuración de identidades docentes, las cuales vendrían a reforzarse y consolidarse en la experiencia profesional posterior, entendiéndose, por cierto, que estas identidades son inacabadas y están siempre en construcción.

Asimismo, destacamos el capítulo *Teachers' beliefs* (creencias docentes) de Niki Tsangaridou, del *Handbook of Physical Education* del año 2013. Entre las investigaciones que señala, queremos destacar dos de ellas que son relevantes para este capítulo. El estudio de O'Reilly et al. (2001), se enfoca en profesores de educación física canadienses y las experiencias que ellos consideran relevantes que los profesores en formación deberían tener en sus clases. Al respecto, señalan que en muchos casos el 'pasarlos bien' (*'having fun'*) era sustituido por el mero desarrollo de habilidades motoras, e incluso posicionado como lo más relevante a desarrollar en las clases. El equipamiento e instalaciones inadecuadas, y los tiempos limitados no permitían que sus estudiantes pudieran experimentar este 'profundo placer con sentido'.

Un segundo estudio, perteneciente a Xiang et al. (2002), analiza las creencias de estudiantes de pedagogía en educación física, quienes señalan cuatro grandes propósitos que debiera cumplir la educación física en la escuela: contribuir al desarrollo integral del niño; a que se comprometan con la práctica de actividad física y guiarlos

hacia una vida saludable; al desarrollo de habilidades personales y sociales; y enseñar y colaborar al desarrollo motor de los estudiantes. De igual manera, Wrench y Garret (2015), analizando los discursos de estudiantes de pedagogía en educación física en el contexto australiano, observan que estos se constituyen principalmente a partir de sus disposiciones *naturales* –vale decir, biológicamente determinadas– hacia la vida deportiva y físicamente activa; los valores *positivos* de la competición; sus discursos de la salud, lugar desde donde construyen a los individuos como moralmente responsables por la salud que posean; por la percepción que tienen de ellos mismos como aprendientes kinestésicos, entre otras. En este sentido, observamos que en el plano internacional, los discursos imperantes del cuerpo y la salud son relevantes en los procesos de subjetivación de profesores de la disciplina.

En el ámbito latinoamericano, en tanto, no ha habido aún una producción nutrida en cuanto a esta temática de estudio. Para ello, se puede hacer alusión a estudios que *tangencialmente* aborden cuestiones relacionadas a las identidades y subjetividades docentes, así como también las experiencias de ellas/os en la escuela. Destaca en este plano la propuesta, en el contexto brasileño, de Favatto & Both (2019), quienes señalan que los motivos de profesores de la disciplina para abandonar su trabajo en la escuela se relacionan con los bajos salarios, considerando todo el trabajo que realizan; lidiar con la indisciplina de sus estudiantes en la clase; sufrir agresiones físicas en la escuela, y un alto nivel de estrés.

En Chile, la tendencia ha sido bastante similar. Los estudios que abordan estas temáticas son escasos (Hidalgo & Palacios, 2020). Ahora bien, considerando lo relevante de la experiencia formativa docente en los procesos de subjetivación docente (Pires, Vieira, Oliveira & Martins, 2017), podríamos creer que dispositivos tales como la Evaluación Nacional Diagnóstica aplicada por el CPEIP en donde se enmarca aquello definido como buen profesor/a (Fardella, 2012; Reyes et al., 2014) y los *Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Física* (CPEIP, 2014) en los que se basa la formación de docentes de la disciplina, podría dar luces en relación a los procesos de construcción de subjetividades del profesorado de educación física.

4. El profesorado de educación física en Chile

En este apartado presentaremos someramente los principales resultados de la investigación realizada. Esta se enfocó en examinar las subjetividades que constrúan profesoras/es de educación física en el contexto de su trabajo en la escuela. Cabe destacar que los resultados que aquí se presentan corresponden a una segunda fase de un estudio que se realizó desde el año 2016, del cual el primer autor de este capítulo fue el investigador principal. Los análisis aquí expresados corresponden a entrevistas realizadas a tres profesoras/es de educación física que se encuentran trabajando actualmente –vale decir, 2020 y 2021– en el sistema escolar chileno. La primera de ellas, Rocío, pertenece a un establecimiento municipal de Valdivia y posee dos años de experiencia como profesora. Tamara, también de la ciudad de Valdivia, y posee dos años de experiencia como profesora de educación física en un colegio particular

subvencionado. El tercer participante corresponde a Gustavo, quien es profesor de educación física de un establecimiento particular subvencionado de Santiago, y quien posee diez años de experiencia docente.

Los resultados en relación con las subjetividades del profesorado de educación física serán presentados en tres líneas de análisis: forjadores de la salud; formadores de valores y de relaciones (más) cercanas con los estudiantes y; jóvenes, vigorosos y felices.

Forjadores de la salud

Uno de los elementos más destacables de subjetivación y sentido de los profesores de educación física en su trabajo en la escuela es forjar la salud de los estudiantes. Dado el énfasis que ha adquirido la salud en la formación docente y el currículum escolar —observable, por ejemplo, en el cambio de nombre de la asignatura de ‘Educación Física’ a ‘Educación Física y Salud’ el año 2013—, en conjunto con un relato histórico de la disciplina relacionado con desarrollar la salud de los niños y adolescentes —recordemos, por ejemplo, la instalación de la educación física como obligatoria en la escuela chilena en 1889 al alero de discursos médicos y sanitarios— ha hecho que justamente el discurso de la salud o, para ser más precisos, el discurso médico, sea un marco de referencia importante en los procesos de subjetivación de los docentes de la disciplina.

Es desde este lugar que los docentes entrevistados aluden a que *“la salud es la razón de nuestra existencia en la escuela”* (Rocío). Respecto a ello, emergen diversas formas de encauzar aquellos propósitos. En primer lugar, a partir de las características y dinámicas propias de la escuela, la educación física permitiría *“sacar a los niños de este estrés”* (Tamara) con *“actividades que son más amenas”*. Vale decir, en el contexto de las condiciones particulares y los modelos de eficiencia que se han instalado en la educación chilena, la labor de los profesores de educación física se constituiría en una suerte de atenuante, en parte, del desgaste de aquellos cuerpos infantiles y adolescentes inmiscuidos en los procesos educativos y de rendimiento escolar. Por otra parte, y a partir de este escenario particular descrito anteriormente, la labor de los docentes de educación física podría servir como una suerte de complemento para aquellos aprendizajes que sí ‘importan’. Ello se podría adquirir *“a través del deporte, del juego”* en donde se puede *“ir inculcando, a través de ellos, diferentes gamas o actividades que puedan potenciar, por ejemplo, lenguaje; puedan potenciar matemáticas [...] a través de la diversidad de juegos que se hacen en educación física”* (Rocío).

A su vez, los profesores de la disciplina ven en el espacio escolar una oportunidad para fomentar y difundir hábitos de vida saludable e higiene. Enmarcados en el saber médico y en la idea del riesgo, se plantea la necesidad de enseñarles a los estudiantes a tener una buena nutrición en vista de los altos índices de obesidad existentes en el país, a adquirir una vida activa, alejada del sedentarismo, entre otras. Básicamente, el binomio de la alimentación y el ejercicio físico se constituyen como los ejes claves desde donde se construye la idea de salud y las acciones, en consecuen-

cia, que ellos intentarán desarrollar en el espacio escolar.

Pero estas intenciones no se agotan en el espacio escolar, sino más bien obedecen a una tempo—espacialidad de más largo alcance. De hecho, una de las tareas fundamentales para ellos sería que los estudiantes *“una vez que salgan del colegio, sigan haciendo actividad física”* (Rocío). Tal como señala una profesora, no importa qué actividad física o deportiva realicen, pues lo importante es que esta sea *“para siempre”*.

“el realizar educación física o educar tu cuerpo a través del movimiento tiene que ver con que tú adoptes alguna actividad para que la logres desarrollar a lo largo de tu vida, independiente si es una disciplina deportiva o una disciplina recreativa. Lo importante es que el estudiante la desarrolle, en ese sentido, para siempre” (Rocío).

Formadores de valores y de relaciones (más) cercanas con los estudiantes

Otro de los aspectos que constituye las subjetividades de los profesores de educación física es su rol de formadores de personas, un rol que, por cierto, constituye uno de los más relevantes para ellos como profesores. Esta posición estaría justificada desde, al menos, dos lugares. En primer término, el entender que la educación física en la escuela no tendría la relevancia que ellos esperaban o pensaban previo a estar en la escuela, esto por *“cómo está pensada”*, así como por constituir *“solo dos horas”* en el currículum, la relegaría a ser una *“asignatura de segundo orden”*. Es desde esa subvaloración en la escuela que la decisión de profesores de educación física sea volcarse a *“lo valórico y lo formativo”*. Por tanto, en gran medida su trabajo concreto consistiría en *“acompañar a los estudiantes, escucharlos, darles ese tiempo de consideración”*, sobre todo al observar que tanto en la sociedad actual que vivimos, así como en la escuela misma, no se escucha ni se fortalece el vínculo con los estudiantes. Es desde allí que los docentes expresen que *“la educación física te obliga a tener una labor de contención”* (Tamara²).

Un segundo lugar desde donde se justifica la decisión de los profesores de educación física sobre la formación valórica y el establecimiento de vínculos estrechos con los estudiantes es justamente a partir de la idea de que ellos estarían en mejores condiciones que el resto del profesorado para forjar estas relaciones estrechas. Una de las razones es la naturaleza misma de la asignatura. Así como señala una profesora:

“en educación física, a diferencia de las otras asignaturas, hay contacto. Hay contacto de piel a piel, hay contacto de personas. Tú puedes tocar al otro, tú puedes sentir al otro. Lo puedes observar haciendo otras disciplinas más que estar sentado en un banco [...] Hay sentimientos y sensaciones distintas que experimentas a través de la música, y al realizar otro tipo de cosas más que estar sentado en un banco, responder una prueba o estar mirando un pizarrón” (Rocío).

.....
2 Todas las referencias corresponden a Tamara.

Esta cercanía con los estudiantes también se produce —señalan— por algunas características propias de su trabajo en la escuela. El patio de la escuela como su sala de clases, así como la vestimenta deportiva, constituyen simbólicamente lugares de distensión y alejamiento de la rigidez y formalidad que proponen las otras asignaturas para los estudiantes. En esa misma línea, un profesor sostiene que la valoración que tienen los estudiantes de la educación física permite también la generación de vínculos más estrechos, ya que *“tienden a pensar que la asignatura es práctica y menos compleja, entonces los estudiantes se acercan más a ti por esa razón”* (Gustavo).

La construcción de vínculos estrechos con sus estudiantes, y el volcamiento de su trabajo hacia la formación valórica constituye una de las dimensiones más relevantes para ellos como profesores. La construcción valórica que señalan los entrevistados no solo apunta a conversaciones formales e informales con los estudiantes, sino también, de manera muy relevante, mediante la clase de educación física y/o la práctica deportiva. Es allí donde la práctica corporal constituye no solo el placer y goce de la misma, sino también el aprendizaje de una serie de disposiciones psicológicas que para ellos es fundamental que los estudiantes incorporen. A modo de ejemplo, en el siguiente fragmento observamos la importancia que adquiere el aprender a *“superarse a sí mismos”* y a *“bajar los niveles de frustración”*, además de *“no intentar competir con los otros”*.

“en la educación física, la gama de las artes, la música, la danza, son actividades que en la gama curricular sacan al estudiante del mundo de estar siempre encerrados y los llevan a un lugar de goce, de disfrute, de permitirse que los estudiantes logren superarse a sí mismos, ¿ya?, tratando de bajar los niveles de frustración, que ellos logren entender en sí que se deben superar a sí mismo como personas, y no tratar de competir con el otro porque, al menos eso es lo que yo les voy enseñando, que hay juegos en donde es una competencia, pero cuando ellos quieren superarse o realizar alguna actividad tiene que ser a nivel personal y no compararse con un otro porque siempre vamos a ir en distintos lugares” (Rocío).

Jóvenes, vigorosos y felices

Una tercera dimensión que queremos relevar en este capítulo es la construcción de una subjetividad de las y los docentes de educación física relacionadas con la idea de felicidad, juventud y vigor.

Atendiendo a la primera idea, los docentes de educación física observan que, a diferencia de los demás profesores, poseen una carga laboral —tanto administrativa como pedagógicamente— inferior y menos desgastante, aspectos que posibilitan un despliegue particular dentro de la escuela. Es justamente ello lo que permite que el profesor de educación física *“llega más descansado, con una mejor actitud. Ellos logran ver que uno anda más feliz y eso ayuda”*. Lo anterior tiene que sumarse a que *“la disciplina es más entretenida que la de los otros profesores”* (Gustavo).

Respecto al vínculo que establecen entre ser profesor de educación física y la juventud, un primer elemento que se destaca es la idea de que el trabajo de ellos es la escuela sería de una *duración limitada*. Estableciendo un paralelo con el trabajo de un futbolista o de un modelo, pareciera ser que ser profesor de educación física es una actividad de *tiempo acotado*.

“Yo siento –y esta es una cuestión que yo tengo decidida en mi vida– yo siento que la labor del profesor de educación física, la carrera del profesor de educación física es como un poco la carrera del futbolista, de la modelo, ¿cachai? que tiene un tiempo acotado. Llega un minuto que uno tiene que saber cuándo dejarla...” (Gustavo)

Las razones señaladas podrían asociarse a la edad y la forma en que esta se conjuga con la necesidad de reinventarse en otros roles dentro de la escuela, con el carácter más lúdico y entretenido de la clase de Educación Física, así como también con una imagen de salud que es acorde con el rendimiento en la práctica deportiva que se quiere corporalmente proyectar a los estudiantes.

“...también yo creo que, en nuestra formación, el profesor de educación física es siempre como...tiene más seguridad, es más canchero, le gusta hacer cosas, entonces también es como, como que se puede reinventar hacia otros roles, y yo, sinceramente, yo creo que voy a terminar de dejar de hacer clases de aquí a los cuarenta y cinco años, 50, y me voy a dedicar al rol directivo nomás po o a otra cosa, ¿se entiende? Porque yo veo a otros colegas, sobre los cincuenta años, y que ya no disfrutan el tema po, lo pasan mal, ¿se entiende? Y si bien es injusto, porque claro, el profe de matemáticas pareciera que mientras más canas tuviera, más supiese no sé, como que goza de más reconocimiento. Yo creo que como profe de educación física uno tiene que ir reinventándose lamentablemente, entendiendo que la cancha no puede ser tu norte pa' siempre, lamentablemente. No puede ser tu norte pa' siempre, a pesar de que nos encante. Y no te digo no moverte, te digo que el contexto de la escuela tradicional, con cursos de cuarenta cabros, no es a lo que hay que apostar” (Gustavo).

Tal como señala este docente, la carrera del profesor de educación física sería similar a la de los deportistas, en donde la edad marcaría la necesidad de reinventarse en otras funciones dentro de la escuela. Esta situación es considerada injusta y diferente a la de docentes de otras disciplinas, a quienes la edad favorece al asociarse a experiencia y derivar en reconocimiento. En esta misma línea, el carácter desgastante del trabajo del docente en la escuela entra en conflicto con el cansancio asociado a la edad y la forma de ejercer su autoridad en la clase de Educación Física: *“el trabajo en la escuela es desgastante, con cuarenta cabros (sic, refiere a jóvenes), entonces cuando te vas poniendo viejo te vas poniendo más autoritario y menos flexible”* (Gustavo).

No obstante, lo anterior no solo hay que asociarlo con una idea de pérdida de vigor para desempeñar el trabajo en la escuela, sino que también se construye a partir de una serie de discursos hegemónicas de la salud que se encarnan en los docentes de la disciplina. En este sentido, culturalmente la edad y el envejecer estaría asociado a ganar sobrepeso y disminuir la capacidad deportiva, lo cual no corresponderían a los valores o la *imagen saludable* que el docente de Educación Física debiese proyectar. El cuidado por el cuerpo y la preocupación por mantenerse dentro de aquellos contornos corporales imperantes son valores que orientan su labor como docente.

“la gran mayoría de los seres humanos, conforme van envejeciendo, culturalmente al menos en este país, también van ganando sobrepeso. Entonces al profesor ya le empieza a salir la guata, todo el tema, y no son muchos los que se preocupan de mantenerse bien po. Yo tengo un ejemplo de un profe muy amigo mío de la universidad [...] y tenía 82 años y estaba subiendo el cerro con nosotros. Él había sido atleta, y todavía, y se mantiene y entrena... Entonces a mí me marcó de tal forma que yo digo: yo me quiero mantener y estar tan parado como está él a esa edad. Pero entiendo que no todos son así. Yo tengo colegas de mi edad que ya están deteriorados, ¿cachai?” (Gustavo).

Esta imposición por los *cuerpos ideales* (“saludables”) provendría de diversos lugares y actores en la escuela. Uno de ellos es el estudiante, quien justamente juega un rol de evaluador: “te juzga, te juzga todo el rato y no te valora el trabajo si es que ve que no estás en una buena condición que él considere tenga que tener el profesor” (Gustavo). Junto con lo anterior, hay que sumar otro elemento que se relaciona con un *habitus corporal* del mundo deportivo, y que, en tanto *habitus*, también se relaciona con dar cuenta de la pertenencia a una particular clase social. Tal como señala un profesor, el profesorado de educación física es clasificado y valorado a partir de las vestimentas que utilice, y es justamente en ellas donde residen una serie de características y distinciones relacionadas con la clase social del profesor, la experiencia y manejo que puede tener de un deporte particular, entre otros elementos que parecieran ser claves para una performatividad concomitante con las ideas del consumo, el deporte, la vida sana y la educación física en la escuela. Sin embargo, conforme el docente pueda demostrar experiencia y logre la valoración dentro de su comunidad educativa, progresivamente el uso de ciertas vestimentas para demostrar cierto estatus, eventualmente, podría dejar de ser necesaria.

“Yo siento que en la educación física pasa mucho esa huea de las apariencias. Te juzgan mucho si te vestí con ropa Adidas o Nike o no, ¿cachai? Yo al principio, cuando partí estudiando, no tenía plata y me compraba mi ropa deportiva en el Líder po, pero conforme fui avanzando yo no podía ir a trabajar con la polera Boulevard, ¿cachai? Entonces comenzaba a comprarte tus primeras pilchas. Y lamentablemente es así, como que te juzgan mucho por ese tema” (Gustavo).

5. Conclusiones

A lo largo del capítulo hemos analizado las subjetividades del profesorado de educación física a partir de su trabajo en el contexto escolar chileno. Observamos que no basta para entender estos procesos de subjetivación, aludir a los contextos mercantiles desde donde se ha amparado el sistema educativo en Chile y sus contextos de trabajo como determinantes estructurales de la labor del profesor de esta disciplina. Si bien los procesos de estandarización, rendición de cuentas, marcos de actuación docente, efectivamente juegan un rol crucial en el profesorado, hay que señalar que ello posee matices cuando nos referimos, en particular, al profesorado y, especialmente, a los de educación física. En ese sentido, y a modo de dar más elementos contextuales para comprender el trabajo de ellos en la escuela y los procesos de subjetivación implicados, hay que atender también a los saberes y prácticas sociales contemporáneas que circulan alrededor de aquello que definimos como el cuerpo, la salud, la vida saludable, la belleza, entre otras categorías, así como también los procesos de medicalización actuales que se despliegan en el sistema educativo. Creemos que, en la medida que incorporemos estos elementos también, y no solo aquellos propios del ‘modelo educativo mercantil’, estaríamos en mejores condiciones para comprender las subjetividades del profesorado de educación física.

Es a partir de estos escenarios que vemos cómo el profesorado se construye a partir de su trabajo como un forjador de la salud de los estudiantes y como un forjador de relaciones cercanas y estrechas con ellos. De igual manera, se conciben como un profesorado juvenil y vigoroso —o, al menos, idealmente aspiran— para enfrentar los desafíos propios de su disciplina, así como también sujetos eminentemente más felices y saludables, en relación con las de sus pares, tanto por las condiciones de trabajo menos estresantes que cuentan como como por una necesidad profesional de mantenerse en una forma física indicativa de salud.

A propósito del énfasis de los profesores en el desarrollo de hábitos de vida saludable, nos parece interesante conectarlos con las ideas de Wrench y Garret (2015), quienes sostienen que el trabajo de los profesores de educación física poseería elementos pastorales, en el sentido de ser ellas/os quienes tendrían esa responsabilidad de conducir a las/os niñas/os respecto a cómo comer, cómo y cuánto moverse, entre otras acciones relacionadas con la gestión de sus cuerpos. De igual manera, los hallazgos aquí expuestos tienen algunos puntos de encuentros con estudios realizados en otros contextos, en donde también se observa una subjetividad que encarna los discursos hegemónicos de la salud, como, por ejemplo, la búsqueda de contornos *fit* (‘saludables’) del cuerpo (Vander y Gard, 2014).

A modo de cierre, nos gustaría recalcar la relevancia de investigar al profesorado desde sus especificidades particulares, y alejarse precisamente de esa comprensión de estos como un *conglomerado homogéneo*, mostrando —por ejemplo, en el caso del profesorado de educación física— que los discursos del cuerpo y la salud que circulan ampliamente en las políticas educativas y sanitarias, las redes sociales, los medios de comunicación masivos, la escuela, las relaciones sociales que se construyen en ella,

entre otros espacios sociales, constituyen dimensiones imprescindibles de atender para comprender los procesos de subjetivación de los profesores de educación física en Chile.

Referencias

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (2014). *Estandares orientadores para la carreras de pedagogía en educación física*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Durán, M. (2014). Género, cuerpo, gimnasia y sexualidad en los manuales educacionales higienistas y eugenésicos en Chile, 1870 -1938. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 18(1), 35-58.
- Favatto, N. & Both, J. (2019). Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. *Rev Bras Ciênc Esporte*, 41(2), 127-134.
- Fuentes, J. (2018). Higiene mental escolar: Discursos y prácticas médico-pedagógicas para vigorizar la psiquis infantil. Chile, 1890-1950. *Cuadernos chilenos de historia de la educación*, 10, 101-143.
- Garret, R. & Wrench, A. (2012). 'Society has taught us to judge': cultures of the body in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 111-126.
- Martínez, F. (2017). *Hacia una pedagogía del cuerpo. La educación física en Chile. 1889-1920*. Santiago: MINSAL.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2019). *Estrategia Nacional Cero Obesidad. Para detener el aumento de la obesidad en Chile al año 2030*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social y Familia.
- O'Reilly, E.; Tompkins, J. & Gallant, M. (2001). They ought to enjoy physical activity, you know?: Struggling with fun in physical education. *Sport, Education & Society*, 6(2), 211-221.
- Palacios, D.; Hidalgo, F.; Cornejo, R.; Guerrero, P.; Ligüeño, S. & Sandoval, J. (2019). Entre la higiene y la salvación: marcos cognitivos, metáforas y trabajo educativo de psicólogos en escuelas chilenas. *Discurso y Sociedad*, 13(4), 670-712.
- Pan American Health Organization & World Health Organization (PAHO-WHO) (2017). *The Sustainable Health Agenda for the Americas 2018-2030: a call to action for health and well-being in the region*.
- Parra, H.; Garrido, C.; Carrasco, A.; Vergara, M.; Hidalgo, F. & Meza, D. (2020). Normocentrismo, diversidad y alteridades: Deconstruyendo las políticas educativas inclusivas en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(100). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4338>
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103.

- Pires, V.; Vieira, J.; Oliveira, G. & Martins, C. (2017). Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 35–60.
- Serrano, S., Ponce de León & M., Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010. Tomo II, La educación nacional (1980-1930)*. Santiago de Chile: Taurus.
- Tsangaridou, N. (2013). Teachers' beliefs. En D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds): *The Handbook of Physical Education* (pp. 486–501). London–California–New Delhi–Singapore: SAGE.
- Vander, C. & Gard, M. (2014). Healthy, happy and ready to teach, or why kids can't learn from fat teachers: the discursive politics of school reform and teacher health. *Critical Public Health*, 24(2), 210–225.
- Wrench, A. & Garrett, R. (2015). PE: it's just me: physically active and healthy teacher bodies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 72–91.
- Xiang, P., Lowy, S. & McBride, R. (2002). The Impact of a Field-Based Elementary Physical Education Methods Course on Preservice Classroom Teachers' Beliefs. *Journal of teaching in physical education*, 21(2), 145-161.

Corporalidades y Trabajo Docente en Chile¹

Felipe Hidalgo Kawada

The University of Sydney

felipe.hidalgo@sydney.edu.au

Paloma Arellano Cárdenas

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

pr.arellanoc@gmail.com

Kattia Meneses Iglesias

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

k.menesesiglesias@gmail.com

Diego Palacios Díaz

Universidad Tecnológica Indoamérica

diegopalacios@uti.edu.ec

1. Introducción

Mi cuerpo, nuestros cuerpos. Mi biografía, nuestras biografías. Las circunstancias, las condicionantes sociales, las posibilidades, aquellas narrativas culturales, políticas, económicas, sensoriales que devinieron en nuestras corporalidades. Todas ellas resuenan conjuntamente cuando hablamos de nosotras/os. Discursos, prácticas, performances y rituales del cuerpo, día tras día, perseverantemente aprendidos, y también, por cierto, resistidos. Estrategias, tácticas, mandatos, ordenamientos, deseos de ser. Dispositivos de vigilancia, control, y de construcción de sí. Dispositivos que se despliegan eficientemente en instituciones sociales. Es justamente aquí que se nos hace tan inteligible el nacimiento, trayecto y despliegue actual de aquello que llamamos *escuela*. Ella, dentro de las sociedades occidentales, ha jugado un rol central en la perpetuación de las formas de entender el cuerpo, reduciéndolo a su carácter orgánico y produciendo estructuras para su maleabilidad, control e invisibilización

.....
1 Se agradece el financiamiento del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado (PFCHA/ Doctorado Becas Chile 2017 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, fondo número 72180118.

(Cítro, 2006; Ginestet & Meschiany, 2016).

El cuerpo constituye aquel lugar donde muchas de las problemáticas que vive la escuela hoy –tales como aquellas relacionadas con el género, la salud, la multiculturalidad, el racismo– se intersectan, traspasan, se encuentran y se entrelazan. Es desde allí la importancia de observar y analizar los discursos y las prácticas performativas que se están construyendo en relación a los cuerpos que habitan el espacio escolar, y las imbricaciones de clase/género/raza desplegadas en estos espacios.

Unos de los actores presentes por antonomasia en la escuela es el profesorado. Fue ya hace algunas décadas que su figura en el escenario de políticas y reformas educativas globales aparece erigida como una pieza crucial para lograr todos los propósitos de aprendizaje y roles sociales y culturales que se le han asignado a la escuela (OCDE, 2009, 2009; PRELAC, 2003; UNESCO, 2008). Así, y en sintonía con la operatoria managerial potenciada en las prácticas escolares contemporáneas, el profesorado ha sido foco de observación, control y regulación, bajo una serie de políticas y marcos de actuación, tales como el Marco para la Buena Enseñanza desde el año 2003 (Fardella, 2012), la estandarización de su trabajo mediante diversas estrategias evaluativas, tales como la Evaluación Docente; y el enmarque de la trayectoria y desarrollo de su trabajo en la escuela dentro de la nueva Carrera Profesional Docente desde el año 2016 (CPEIP).

Lo expresado anteriormente podría ser entendido como un llamado a un particular despliegue de *performatividad docente*. Siguiendo a Vick y Martínez (2011), la docencia constituiría una práctica performativa, en donde la labor docente es definida desde un repertorio normativo de acciones y relaciones, manifestados de diversas formas en relación con los contextos, el género, la asignatura impartida, etc. y en donde el cuerpo y sus despliegues jugarían un rol, por cierto, clave. Son estas prácticas performativas producidas en la escuela, tales como el uso de los espacios y tiempos, las relaciones intercorpóreas, el despliegue del cuerpo en el aula, entre otras, las que irían significando el ser y estar en la escuela, deviniendo en particulares procesos de subjetivación (Perry & Medina, 2015).

A pesar de la constatación de la promulgación de una serie de políticas relacionadas al trabajo docente, el cual regula y promueve particulares despliegues de su corporalidad en la escuela, el cuerpo no ha emergido como una temática relevante de investigación en el contexto chileno. De hecho, y tal como señala Le Breton (1999), pareciera ser que el cuerpo recién emerge como temática *digna* de estudio cuando este se enferma. Quizás esa sea la razón, en parte, de los variados estudios realizados (Valdivia et al., 2003; UNESCO, 2005; Cornejo, 2012) enfocados en las enfermedades docentes, el bienestar/malestar docente, problemáticas de salud mental, entre otros.

Es a partir de lo señalado, que el propósito principal de este capítulo es analizar al cuerpo como una categoría clave para mirar el trabajo docente, explorando las corporalidades docentes desde sus complejos entramados sociales, culturales y simbólicos en la escuela. Para ello, el capítulo comienza examinando las relaciones entre cuerpo y educación, para posteriormente examinar estudios que han indagado las corporalidades docentes, con un foco especial en Latinoamérica. Posteriormente,

presentamos y analizamos el caso de una profesora de Santiago, con quien también discutimos acerca de los roles, valores, usos y despliegues del cuerpo en su ejercicio como profesora del sistema escolar.

2. Cuerpo y Educación

Si queremos situar la relevancia que ha tenido el cuerpo como lugar desde dónde indagar los desenvolvimientos individuales y colectivos, parece conveniente preguntarse *qué entendemos* por aquello que denominamos *cuerpo*. Al respecto, y siguiendo a Le Breton (2018), la amplia divulgación de la concepción biomédica del cuerpo ha imposibilitado comprender la polisemia y dinamismo de esta categoría, e incluso la inexistencia de este concepto en algunas culturas. Es desde este carácter polisémico, cultural e histórico, el ser humano y su corporalidad puede ser entendida, por ejemplo, como “una criatura de carne y hueso, que se rige por las leyes anatomofisiológicas; un laberinto de formas vegetales, como en la cultura canaca; una red de energía, como en la medicina china, que conecta al hombre con el universo que le rodea a la manera de un microcosmos; un bestiario que presenta en su seno todas las amenazas de la jungla; una parcela del cosmos estrechamente unida a los flujos del medio ambiente; un reino habitado por los espíritus...” (Le Breton, 2018, s/p).

A pesar de la ineludible conexión de la corporalidad con las estructuras simbólicas de diversas culturas y contextos históricos, en las culturas occidentales, principalmente, el cuerpo se ha objetivado, constituyéndose en una suerte de “colección de órganos y de funciones dispuesta de acuerdo con las leyes de la anatomía y la fisiología” (Le Breton, 2018, s/p). A lo anterior, hay que agregarle las dinámicas y configuraciones que han producido los movimientos capitalistas contemporáneos, en donde bajo fenómenos como la globalización y la revolución tecnológica se construyen no solo nuevos escenarios económicos, sino también políticos, culturales y relacionales. En este contexto, el cuerpo toma una posición relevante, pues constituye aquel lugar para desarrollar aquellos proyectos propuestos por el modelo mercantil. Fundamentalmente, las redes sociales pregonan ideales de cuerpos a seguir, promueven pautas de cómo vivir, cómo alimentarse, cómo vivir la sexualidad, etcétera. Un mundo de la imagen, donde el cuerpo se erige como aquella *posesión*, aquella que hay que esculpir y preparar para el mundo iconográfico. Tal como señala Le Breton (2013), “en una sociedad de las apariencias, de la imagen, del espectáculo, hay que convertirse en imagen para tener la sensación de existir plenamente en la mirada de los demás” (p. 48).

En el campo de las ciencias sociales, si bien se observa un interés por el cuerpo desde hace más de un siglo, considerando, por ejemplo, los aportes de Simmel, Merleau Ponty, Mauss, entre otras/os, hubo una especial preocupación por estas temáticas desde la década de los ochenta del siglo XX (Shilling, 2007). Así, el cuerpo permitió generar una suerte de nueva entrada para seguir discutiendo temas de larga data, como, por ejemplo, la relación naturaleza/cultura, sujeto/objeto; así como también constituyó un eje clave en áreas como el feminismo, pragmatismo, entre otras. Incluso, permitió hacer nuevas lecturas e interpretaciones de obras clásicas, exami-

nando el lugar que ocupó el cuerpo en aquellas obras. De igual forma, el interés que cobró el cuerpo desde los ochenta también se relaciona con la posibilidad de contar con una particular posición para examinar y analizar los nuevos avances científicos y cómo estos han puesto en cuestionamiento aquellos eventuales límites que definen lo humano (Shilling, 2007).

En el campo educativo, los estudios enfocados al cuerpo son de larga data, y han permitido observar diversos problemas en esta área. En la región, los estudios de la corporalidad en la escuela han comenzado a proliferar, permitiendo analizar críticamente el lugar y despliegue del cuerpo en las escuelas. Diversos autores (Cachorro, 2008, Scharagrodsky, 2015, Gallo, 2012) apuntan a un cuerpo que se construye social y culturalmente, y como el lugar desde donde se ejerce el control y el poder a través de diversas prácticas disciplinares explícitas e implícitas en las escuelas.

En el próximo apartado, examinaremos estudios que se han enfocado específicamente en las corporalidades docentes, colocando el énfasis en aquellas investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano.

3. Corporalidades Docentes en Latinoamérica

A nivel global, las temáticas del cuerpo en educación, tal como mencionamos anteriormente, han cobrado hace décadas una gran relevancia. Libros editados, compilaciones, nuevos especiales en revistas, revistas especializadas en la temática del cuerpo, entre otras, son solo una muestra del valor que ha tomado el cuerpo en la actualidad, y, por cierto, en el campo educativo (Green & Hopwood, 2015). Es a partir de ello que las temáticas han sido variadas y desde aproximaciones diversas. Solo a modo de mostrar someramente la diversidad temática, podemos nombrar la investigación de Vick y Martínez (2011) en relación con el carácter performativo de la docencia; la relevancia de lo táctil en los procesos de aprendizaje de la escritura (Watkins & Noble, 2011); la necesidad de incluir más profesores negros (*Black teachers*) y las barreras que se producen en el sistema educativo estadounidense (Bryan & Milton Williams, 2017); entre otros. De igual manera, la corporalidad también ha sido relevada en el contexto de la formación docente, en donde, por ejemplo, en un contexto educativo español, se han propuesto planes formativos relacionados con el tiempo–espacio escolar, el cuerpo en los aprendizajes y la cotidianidad escolar, el uso del tiempo libre y la salud docente (Martínez, 2013).

En Latinoamérica, ha habido un incipiente desarrollo de esta temática, con una mayor producción relacionada al cuerpo en el contexto argentino, brasileño y colombiano, principalmente. En cuanto a investigaciones relacionadas específicamente con la corporalidad docente, se encuentra la investigación de Tourn (2020), quien, a partir de un trabajo etnográfico con estudiantes de pedagogía en filosofía, releva la corporalidad como un eje a incluir en la formación de profesores en Uruguay; y la investigación de Gallo y García (2013), quienes, a través de trabajos narrativos autobiográficos, indagan en las experiencias de docentes de educación física y el rol del cuerpo en ellas.

En el caso de Chile, las investigaciones aún son incipientes, aunque se ha visto un mayor desarrollo durante la última década, enfocándose tanto en profesores del sistema escolar como profesores en formación. En dicho campo, podemos rescatar la investigación enfocada en profesores de Educación Física, en donde se observaba cómo los discursos hegemónicos de la salud habitaban en sus corporalidades y los invitaban a performar concomitantemente con estos discursos (Hidalgo & Palacios, 2020), y los estudios de Arévalo & Hidalgo (2015) y Arévalo et al. (2016), quienes mediante talleres de tipo narrativo–corporal, analizan cómo profesores de diversas asignaturas posicionan su trabajo como algo eminentemente corporeizado, además de las posibilidades y restricciones hacia sus corporalidades en su trabajo pedagógico para vincularse afectivamente con sus estudiantes. En cuanto a procesos pedagógicos, los estudios de Libedinsky y Soto Andrade (2016), examinan el rol de la corporalidad y los afectos en los procesos de resolución de problemas en la asignatura de Matemáticas, en profesores de Educación Básica de escuelas rurales del sur de Chile.

Respecto a investigación relativas a la corporalidad en la formación docente, destacamos la investigación de Cortés et al. (2020), quienes presentan una experiencia pedagógica con estudiantes de Pedagogía en Artes Visuales, quienes a través de talleres teórico–prácticos, colocan al cuerpo como eje de acción y reflexión; y también la experiencia indagatoria realizada mediante las biografías del cuerpo y los mapas corporales con estudiantes de Pedagogía General Básica (Hidalgo, 2017).

4. El caso de la Profesora de Lenguaje en una escuela en Chile

Para ejemplificar las discusiones que hemos venido desarrollando, presentaremos algunos resultados de un estudio de caso para comprender las corporalidades docentes en el contexto del trabajo de una profesora en Chile. Nuestra participante es Andrea, profesora de la asignatura de Lengua y Literatura con once años de experiencia, quien trabaja en un Liceo que es parte de una Corporación Municipal de la zona suroriente de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, y que imparte Enseñanza Media Técnico Profesional. Para nuestra producción de datos se contempló la realización tanto de una entrevista semiestructurada a Andrea, así como también observaciones y notas de campo que registramos durante su jornada de trabajo. Este proceso se llevó a cabo durante un mes (07 de noviembre de 2018 hasta 14 de diciembre del mismo año), y los análisis se realizaron durante el año 2019 y parte del 2020. Conjuntamente, estos datos nos permitieron abordar dos propósitos: en primer lugar, fueron útiles para analizar los discursos que construye la docente en relación con la educación, escuela, pedagogía y corporalidad; en segundo lugar, para analizar cómo las corporalidades se despliegan en una cultura escolar particular, y en relación con otros cuerpos, materialidades y espacios–tiempos de la institución.

En concordancia con lo anterior, para presentar el análisis de esta investigación nos centraremos en tres ejes: los cuerpos en la escuela; cuerpos, temporalidades y espacialidades; y; resistencias en y desde los cuerpos.

4.1. Los Cuerpos en la Escuela

Aunque parezca algo evidente en la cotidianidad escolar, no conviene hacer una lectura apresurada respecto al lugar y relevancia del cuerpo en la escuela. Su participación, su imbricación en las dinámicas escolares, los despliegues que adopta en las distintas asignaturas y espacios toman formas y movimientos variados que es preciso ir mirando en el amplio repertorio de significados disponibles. La profesora, Andrea, manifiesta una suerte de presencia invisible del cuerpo en las dinámicas escolares, vale decir, que no habría una consideración particularmente explícita del cuerpo en la labor docente, aun cuando este es posicionado como relevante para los procesos educativos en la escuela. Ocurriría, en ese sentido, un aparente borramiento del cuerpo, en tanto no se nombra —aunque sí cobra presencia al hablar de otras asignaturas como, por ejemplo, en educación física—, pero que permanentemente está sujeto a una serie de normativas que prescriben las posturas correctas, los movimientos precisos y las pautas a seguir durante el trayecto en la institución escolar. De hecho, Andrea precisa cómo estos cuerpos son llamados a performar diferencialmente en cada etapa de la vida estudiantil.

“O sea, primero, te sale joroba con la mochila (ríe). No, limitante, es limitante absolutamente porque la escuela [...] es un lugar súper anacrónico, se espera siempre que el estudiante esté sentado, tranquilo y sentado derecho, ¿cuántas horas, nueve horas? [...], y el que no se sienta así no cumple con el parámetro y es mirado mal y lo odian, y eso inhibe. Si tú tienes a los cabros chicos (sic; refiere a jóvenes), andan corriendo todo el día en kínder, jugando, no saben, no tienen idea de lo que es sentarse y llegan a primero básico y el choque es fuerte, y ese choque va aumentando o, en algún momento, ellos se adaptan y adaptan su comportamiento a eso, y cuando tú quieres hacer algo distinto, como que expongan, no saben qué hacer con su cuerpo, y se ponen, se pegan a la pared [...].”

Tantas expectativas, regulaciones, encauces de los cuerpos en la escuela y las salas de clases, a los cuales todos quienes la habitan ineludiblemente participan, parece que *rebasan*. Particularmente, Andrea expresa una incomodidad en aquello que justamente constituye un elemento fundamental de su trabajo en la escuela: *la comunicación*. No obstante, en otros momentos el cuerpo incomoda, vale decir “*restringe como un elemento comunicativo*”. Así, el cuerpo constituye un lugar —a veces nombrado y otras veces oculto— donde se producen y reproducen una serie de discursos, prácticas, mandatos, regulaciones, normativas, y que en algunos casos constituyen espacios *limitantes* para la comunicación y los procesos de aprendizaje forjados por la profesora.

4.2. Cuerpos, Temporalidades y Espacialidades

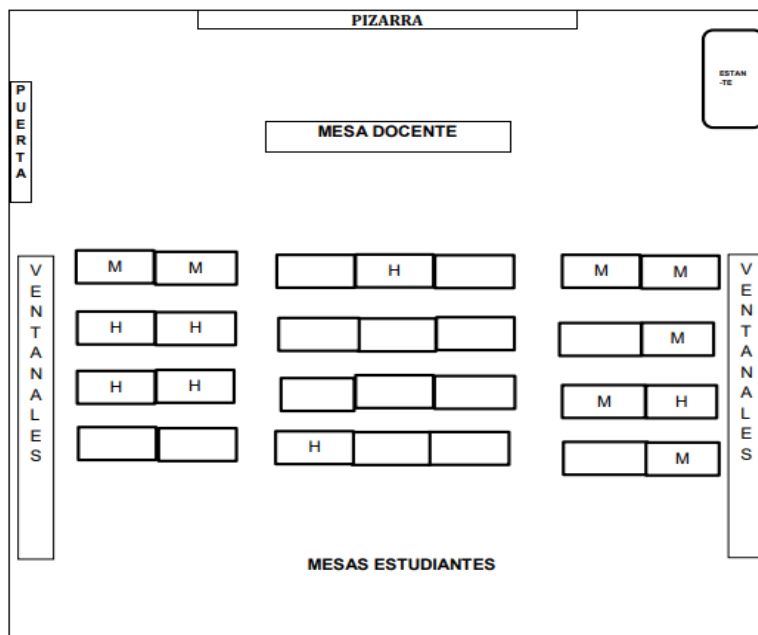
Aparentemente, no es posible pensar la escuela y su organización sin colocar al tiempo como su eje central. Aquella disposición del tiempo en la sala de clases,

herencia del currículum técnico y sus deseos de controlar y manipular los ambientes (Grundy, 1998), hace del tiempo una necesidad para su *eficiente distribución*. Actos repetitivos en las aulas, verdaderas *rutinas* de enseñanza y aprendizaje, ciclicidades, ritos que se activan en cada clase que comienza. Al inicio, la docente informa cuál será la actividad por realizar, utilizando enunciados que indican una serie de instrucciones. Luego, en el desarrollo, el silencio es solicitado como una manera para prestar atención y activar la participación de los estudiantes en la clase. Finalmente, la clase concluye centrándose en enunciar lo que se hará en la siguiente o en sugerir el orden del aula. Esta dinámica va configurando distintos momentos repetitivos, en donde tanto la docente como los estudiantes va aprendiendo un *ser y estar* en la escuela.

Todo lo que sucede en relación con el tiempo resulta interesante por los efectos que produce en quienes participan. La corporalidad y sus posibilidades de desenvolvimiento se relacionan con las diversas actividades y las temporalidades asociadas a estas últimas. Por ejemplo, se observaron estas relaciones en las particulares disposiciones corporales en el contexto de los diversos momentos de la clase, los dictados que marcaban un ritmo escritural, recreos, los usos del timbre, los inamovibles horarios de entrada y salida, etc. Para Scharagrosky (2007), este tipo de organización tiene un estrecho vínculo con las ideas de eficacia y productividad, pues justamente “la tarea escolar se convirtió en un exquisito mecanismo de capitalización temporal cuyo máximo soberano fue el ejercicio graduado y metódico” (p. 6).

Es interesante también observar cómo los/as estudiantes y docentes, en este juego de rituales, saber perfectamente cómo performar corporalmente frente a cada momento de la clase. Por ejemplo, durante el desarrollo de ella, momento en el cual fue frecuente la emergencia de la actividad del dictado, la docente dicta y los/as estudiantes “*se mantienen en completo silencio mientras escuchan a la profesora, se agachan, escriben en sus cuadernos*.” Es relevante para la institución escolar que quienes la habitan comprendan el valor de seguir estas pautas corporales —el cuerpo en silencio, dispuesto y tranquilo—, vale decir, constituirse en un ser ‘correctamente corporal’ (Galak, 2014).

Así como hemos señalado la relevancia de examinar la idea del tiempo, esta no puede entenderse sin la idea del *espacio*. Durante las observaciones realizadas, el orden que se mantuvo en la sala de clases fue el de la cuadrícula. Aquella disposición de sillas y mesas para uso individual orientadas hacia la pizarra que invita a una determinada disposición corporal, que posibilita particulares relaciones con los otros y con los procesos de aprendizaje promovidos en la escuela.



M: Estudiantes mujeres H: Estudiantes hombres

1.1 Esquema de la sala de clases.

La profesora frecuenta el espacio entre las columnas de mesas y observa desde la zona frontal o trasera de la sala. Su labor no constituye solamente el proporcionar contenidos, sino que su valoración principal también está conectada con su capacidad para impartir disciplina. Es desde estos lugares estratégicos, aquellos que permiten una mirada panóptica de todos los cuerpos, que fue común escuchar frases como “*vaya a sentarse*”, “*vuelva a su puesto*”, el silencio inmediato, las miradas entre compañeros en señal de alerta si es que la profesora se aproximaba demasiado a sus pupitres, las cuales se hacían efectivas en el deseo de impartir y administrar orden. En ese sentido, relevamos lo que señala Foucault (1990) al respecto, quien afirma que “*la sala de clase formaría un gran cuadro único, de entradas múltiples, bajo la mirada cuidadosamente “clasificadora” del maestro*” (p. 135), quien estaría constantemente resguardando el correcto desarrollo de la clase, que tal como dijimos anteriormente, es también abogar por un correcto ser corporal de todos quienes participan de ella.

A partir de esto último, resulta relevante mencionar que tanto el espacio estructural de la escuela y las salas de clases, como aquellos cuerpos que lo habitan producen relaciones estrechas que son interesantes de mirar. Por ejemplo, Andrea releva al cuerpo en su relación proxémica como una dimensión necesaria y clave en los procesos pedagógicos que ella lleva a cabo: “*O sea, en todo momento está presente el uso del cuerpo. Yo llevo mi cuerpo a hacer clases [...] yo creo que la gesticulación, cuando uno pone énfasis en algo, cuando uno quiere llamar la atención de los chiquillos, uno usa el cuerpo, de*

hecho, los chiquillos, unas de las cosas que les carga es esos profes-momia que se sientan y hablan desde el asiento". Ello da cuenta del lugar prioritario de este en la enseñanza y en su propia consciencia al momento de ejercer su labor, tanto para llamar la atención de estudiantes, para puntualizar o enfatizar en alguno aspecto relevante, o también para generar mayor cercanía con ellos.

A partir de lo que ella señala, también es interesante rescatar la idea de que la visión panóptica que ofrece el modelo de la cuadrícula no solo ejerce un juego unidireccional, sino que, de igual forma, los estudiantes, desde sus posiciones, se colocan también en el plano de la observación. Es desde este lugar que se observa, evalúa, critica y espera una particular forma de *ser-corporal docente*. Tal como señalaba Andrea anteriormente, es desde ahí justamente que emerge la metáfora de *'profesor-momia'*, y que refiere a una postura corporal de quietud, de fijación en el escritorio y que, en un sentido más profundo, revela cómo se movilizan ciertos saberes en la escuela y también cómo ellos, en tanto saberes petrificados, no conectan significativamente con los intereses y visiones de mundo de los estudiantes. Ante esto, la profesora manifiesta no adscribir a estos modos y señala: *"cuando ellos solicitan alguna pregunta desde su puesto, uno se acerca, se sienta con ellos, se agacha al lado de ellos, yo lo hago para establecer una relación desde el mismo nivel, [...] yo prefiero sentarme, y esa misma cosa, ese mismo contacto se nota que genera confianza porque tú resuelves la duda y te cuentan cualquier tontera"*. Controlar, disciplinar, silenciar, encauzar, moldear no son las únicas expresiones entonces al momento de reflexionar en torno a la relevancia del cuerpo en la enseñanza y la labor docente, sino que también puede vincularse a muestras de afectos, comprensión, confianza, interés y empatía por el otro, para demostrar *"estar al mismo nivel"*, y que los diversos despliegues corporales pueden transmitir y transformar la experiencia educativa.

Otro aspecto destacable para ejemplificar las relaciones de los cuerpos en los tiempos y espacios es observable en el trabajo de Andrea a partir de las disertaciones de estudiantes. En sí, esta práctica promueve una transposición de los cuerpos, pues son los estudiantes quienes deben ocupar el lugar físico que, preponderantemente, habita Andrea y, desde ahí, deben emular la gestualidad, el movimiento y el ritmo que permite el despliegue de los saberes en la sala de clases. En nuestras observaciones, esta transposición implica para los estudiantes asumir, con cierta incomodidad, un lugar que no consideran propio, o bien, que consideran distante de la quietud que promueve el estar sentados y sujetados al pupitre. En dicho sentido es que, cuando son ellos quienes deben exponer, lo que acontece es una dramatización del movimiento que realiza Andrea en otras ocasiones, una simulación de cómo se movilizan las verdades de la disciplina, lo cual no siempre representa para ellos una genuina apropiación del saber.

Todos estos aspectos conforman prácticas que se dan en el espacio educativo, y que por medio de las cuales hemos identificado ciclicidades o rituales que conforman la cultura escolar, en donde el cuerpo juega un rol clave. Es justamente el cuerpo el que se adapta y se moviliza según los rituales o *"ritmos socialmente condicionados"* (McLaren, 1998) y en donde los tiempos y los espacios son dimensiones muy relevantes de atender. Tal como señala Toro Blanco (2014),

“el espacio no debiera ser entendido como una categoría material y geográfica. En vez de esa perspectiva, consideramos que es propicio conceptualizarlo como un producto/productor, complejo y permanentemente en transformación, de luchas sociales, percepciones culturales, hábitos diarios, compromisos políticos y otros tantos vectores que lo forman y se forman en él. Más allá de la noción del espacio como un hecho dado, una especie de entorno material estático de la dinámica social y la acción histórica, los lugares debieran ser estudiados en una perspectiva dialéctica que permita a los investigadores reconocer relaciones entre dimensiones físicas, usos sociales de los espacios y apropiaciones subjetivas de ellos” (p. 269).

4.3. Resistencias en y desde los cuerpos

Las reflexiones de Andrea acerca de su propia práctica evidencian que el profesor no solo acepta pasivamente estos escenarios ampliamente normados, sino que también busca construir ciertos espacios de resistencia. En su reflexión, ella despliega una performance específica para lograr que los estudiantes “no sientan” el “pedestal” en el cual ella está, en tanto docente. No obstante, los significados que construyen los estudiantes en relación a ello no necesariamente se corresponderían con equilibrar la relación de poder entre profesora y estudiantes.

“...eso mismo, el ocupar el espacio con movimiento. Cuando uno va hablando, moverse, como acercarse, la idea es que los chiquillos no sientan que tú eres el que está en el pedestal hablando. A algunos les molesta, “Profe, quédese tranquila que me desconcentra”, no puedo. En general, lo que los programas le ponen como énfasis a lo gestual o a lo corporal, está asociado siempre, o estaba asociado a las exposiciones, entonces como que manejan gestos que no distraigan...”

En relación con el trabajo docente, manifiesta además que este se compone de dos áreas: la realización de las clases y el trabajo administrativo. Estas tareas, señala, le producen “aburrimiento”, “estrés”, “incomodidad”, “desagrado”, comparándolas al rol del estudiante en clases cuando los profesores se enfrentan a Consejos Escolares muy extensos, y empatiza señalando:

“En ese rol, yo pésima, [...] yo cuando los cabros (sic; refiere a jóvenes) se paran, cualquier cosa, yo me pienso a mí en los Consejos, empiezo... si es como que el impulso de irse así, como a mover el pie, como a comerme las uñas, [...], eso a mí me estresa, y en la sala no puedo sentarme, me cuesta mucho mantenerme sentada. Y eso es como, a ver, si se podría dar como una interpretación, es como más liberador”.

Es a partir de lo intolerable que le resulta mantenerse mucho tiempo quieta en una reunión, que señala sentirse como prisionera, y es en la sala de clases donde ex-

perimenta mayor libertad porque consigue desplegar mayor movimiento, asociando este espacio como uno “más alegre”. Desde esta reflexión, cabe preguntarse: ¿cuáles son las condiciones que generan zonas de libertad y cómo ellas se relacionan con el movimiento de los cuerpos en la escuela?

Por último, al aventurarnos a pensar un espacio en donde los contenidos y estrategias educativas fueran intencionadas hacia la corporalidad, la profesora manifiesta pensar principalmente en “*purus cosas como hippies*”, como, por ejemplo, la utilización de la *performance artística* a partir de la idea de un cuento, o la expresión corporal basada en alguna sensación de un poema. Señala que las considera contrarias a la propuesta del currículum de la asignatura y, además, complejas al pensar en una evaluación de aquellas experiencias. Esta incertidumbre presente tanto en cómo llevar a cabo la evaluación o en la concordancia con la propuesta curricular ministerial problematiza, inevitablemente, la excesiva presencia de la racionalidad en la labor educativa, mediante la cual la enseñanza debe ser en base a lo *objetivo u objetivable*.

Sin embargo, al pensar en las consecuencias de incorporar este tipo de enfoques, la profesora manifestó preocupación por el proceso de adaptación de los estudiantes, aunque da a entender que esto será positivo para su desenvolvimiento en la vida, en tanto les permitirá expresarse “sin vergüenza”, “más sueltos”, “más relajados”, “más libres”, “menos trancados”, y sin que el cuerpo represente una traba para ellos. Ante ello, manifiesta:

“Es que yo creo que si tienes a los cabros (sic; refiere a jóvenes) relajados, a los cabros más sueltos, más libres, la clase en sí cambia. O sea, el cabro sería capaz de dar una opinión con respecto a cualquier cosa y sin temor a la risa del otro. Y ahí ya podrías hacer clases no tan verticales, sino más bien dialogadas.”

Pero esta propuesta, ¿sería tan contraria a la del currículum? Según la reflexión realizada por Andrea en torno a eventuales estrategias educativas orientadas hacia la corporalidad, los “beneficios” irían orientados a realizar una clase más dialogada y participativa. En dicho contexto, el cuerpo configura una condición necesaria para desplegar las dinámicas de la clase, con el ritmo necesario y con la cercanía corporal y afectiva precisa para poder cumplir con los objetivos propuestos. Del mismo modo, la corporalidad de la docente y sus despliegues promueven, en algún sentido, el efecto de una herramienta que destraba la rigidez que la experiencia escolar requiere en los cuerpos de los estudiantes para poder desarrollar sus clases en condiciones idóneas.

5. Conclusiones

En términos generales, observamos que los procesos pedagógicos se configurarían a partir de una serie de dispositivos que operan en función del tiempo, espacio y las relaciones en la sala de clases, evidenciándose ciclicidades, rituales y referencias a la corporalidad en la enseñanza de la asignatura. En términos generales, las prácticas pedagógicas se transforman en un ritual cotidiano, en acciones que, lejos de ser

simples actos aleatorios, se convierten en ciclicidades que reflejan un orden social instaurado, evidenciándose aspectos como: el disciplinamiento y control del cuerpo en la sala de clases, la paradoja de su presencia que no es nombrada, la racionalidad como paradigma hegemónico, productividad y eficiencia en los tiempos designados, horarios rígidos de entrada y salida, entre otras características.

Asimismo, estimamos que los resultados arrojados dan luces sobre cómo aproximarse al sentido que tiene el cuerpo en la escuela, para repensar las prácticas pedagógicas utilizadas en la enseñanza y el ejercicio docente desde un sentido crítico, considerando al cuerpo como eje central, y buscando aportar a una enseñanza corporeizada y que dispute la herencia moderna del racionalismo y el neo-liberalismo. Repensar la enseñanza desde el cuerpo, puede abrir a pensar una escuela que privilegie otros aspectos en su centro, más allá de la eficiencia de los tiempos, el disciplinamiento, el control y el orden.

Posicionar al cuerpo como un lugar desde y a partir del cual analizar y reflexionar el trabajo de los profesores y su experiencia de habitar la escuela, es clave. Y ello debido, a nuestro parecer, a una de las grandes problemáticas epistemológicas para investigar el trabajo docente en Chile, en donde necesitamos alejarnos, incluso cuando nos posicionamos críticamente, de las miradas cartesianas y biomédicas del cuerpo, como, por ejemplo, cuando abordamos el campo de la *enfermedad docente*, las condiciones de trabajo, entre otras.

Finalmente, y a partir del nuevo escenario actual en relación con la experiencia pandémica y la educación a distancia, cabría preguntarse por los nuevos rituales emergentes de esta nueva experiencia educativa. Convendría interrogarse por cómo los cuerpos habitan estos espacios, cómo se despliegan las prácticas educativas en esta emergente virtualidad, cómo se configuran estas en relación con la teatralidad que conllevan cámaras y grabaciones, cómo se construyen presencias y ausencias, desde qué imágenes, vestuarios y performances, entre otros elementos que podrían resultar de interés. En un sentido más amplio, nos preguntamos cómo se configura, en este nuevo escenario, la labor docente y la práctica pedagógica desde un enfoque de la corporalidad, y cómo podemos construir nuevas miradas, para conocer y reconocer al otro en sus múltiples despliegues corporales, como hemos llevado a cabo en este capítulo.

Bibliografía

- Arévalo, A., Fernández, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M. y Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 223- 242.
- Arévalo, A. & Hidalgo, F. (2015). Corporeidades docentes: un abordaje para aproximarse a las subjetividades del profesorado del sistema escolar chileno. *Corpografías: estudios críticos de y desde los cuerpos*, 2(2), 162-179.

- Bryan, N. & Milton Williams, T. (2017). We need more than just male bodies in classrooms: Recruiting and retaining culturally relevant Black male teachers in early childhood education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(3), 209–222.
- Cachorro, G. (2008). Cuerpo y subjetividad: Rasgos, configuraciones y proyecciones [En línea]. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, 15 al 17 de mayo de 2008, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.697/ev.697.pdf
- Citro, S. (2006) Variaciones sobre el cuerpo: Nietzsche, Merleau-Ponty y los cuerpos de la Etnografía. En Matoso, Elina (Comp.) In-certidumbres del Cuerpo. Corporeidad, arte y sociedad. Buenos Aires: Letra Viva - Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/ malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología, Universidad de Chile.
- Cortés, L.; Grinspun, N.; Medina, S. & Oyarzún, C. (2020). El cuerpo como dispositivo didáctico en la formación inicial docente en artes visuales para enseñanza secundaria. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 11, 54–70.
- Fardella, C. (2012): Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209–227.
- Foucault, M. (1990). Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Galak, E. (2014). Esbozos de una teoría de la práctica de educar. Pierre Bourdieu, educación de los cuerpos, violencia y capital simbólico - Los cuerpos como capital simbólico en Educación. *Tempos e Espaços em Educação*, 8(15), 133-144.
- Gallo, L. E. & García, H. (2013). Experiencias educativas de maestros: relatos de cuerpo y educación en la frontera escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(9), 40-57.
- Ginestet, M. & Meschiany, T. (2016). Historia de la educación: Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos. La Plata: Edulp. (Libros de Cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.437/pm.437.pdf>
- Green, B. & Hopwood, N. (2015). *The body in professional practice, learning and education*. Switzerland: Springer.
- Grundy, S. (1998). *Currículum: Producto o Praxis*. Madrid, España: Morata.
- Hidalgo, F. (2017). Corporeidades y subjetividades docentes: abriendo zonas de inteligibilidad para la formación de profesoras/es en Chile. En G. González, I. Silva, C. Sepúlveda & T. del Valle: 'Investigación para la formación de profesores. Aportes desde la Universidad Católica Silva Henríquez' (pp. 139–160). Santiago: UCSH Ediciones.
- Hidalgo, F. & Palacios, D. (2020). Profesorado y Educación Física: discursos, performatividades y subjetividades. En Hidalgo, F. (Ed.): *Educación Física en Chile: discursos, performatividades y posibilidades de los cuerpos*. Bogotá: Kinesis.

- Le Breton, D. (1999). *Antropología del dolor*. Barcelona: Seix Barral.
- Le Breton, D. (2013). *El tatuaje o la firma del yo*. Madrid: Casimiro.
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. Madrid: Siruela.
- Libedinsky, N. & Soto-Andrade J. (2016). On the Role of Corporeality, Affect, and Metaphoring in Problem-Solving. En Felmer P., Pehkonen E., Kilpatrick J. (eds): *Posing and Solving Mathematical Problems. Research in Mathematics Education* (pp. 53–67). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28023-3_4
- Lugo, M. (2002). Saber y poder: Una relación compleja. La lámpara de diógenes. año/vol.3, número 006. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 21-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/844/84430602.pdf>
- McLaren, P. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. Recuperado de: <https://cazembes.files.wordpress.com/2014/04/mclaren-p-lossc3admbolos-e-el-aula-y-las-dimensiones-rituales-de-la-escolaridad.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: OCDE.
- Perry, M. y Medina, C. (Eds.) (2015). *Methodologies of embodiment: inscribing bodies in qualitative research*. New York: Routledge.
- PRELAC (2003). *Declaración del Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe aprobada por los Ministros de Educación*. La Habana: PRELAC.
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires. Recuperado de: <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogiaelcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>
- Scharagrodsky, P. (2015). ‘Poniendo el cuerpo’ o acerca de nuevos problemas en la Historia de la Educación. En N. Arata, N & L. Ayuso (eds.): *SAHE 20 La formación de una comunidad intelectual* (pp. 179–186). Buenos Aires: SAHE.
- Shilling, C. (2007). Sociology and the Body: Classical Traditions and New Agendas. *The Sociological Review*, 55(1), 1–18.
- Toro Blanco, P. (2014). Formar el cuerpo sano y controlar el mal espíritu. Disciplinas del cuerpo y de las emociones juveniles en la educación pública chilena (c.1813-c.1900). En: R. Gaune & V. Undurraga (Orgs.): *Formas de control y disciplinamiento. Chile, América y Europa, siglos XVI-XIX* (pp. 262–279). Santiago: Uqbar.
- Tourn, J. (2020). Los cuerpos enseñantes en el aula de Filosofía. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 95–115.
- UNESCO (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente, Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. OREALC/UNESCO Santiago.
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. & Scharager, J. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vick, M. & Martínez, C. (2011). Teachers and teaching: subjectivity, performativity and the body. *Educational Philosophy and Theory*, 43(2), 178-192.

Watkins, M. & Noble, G. (2011). Losing touch: pedagogies of incorporation and the ability to write. *Social Semiotics*, 21(4), 503–516.

Liceos Emblemáticos: comunidades educativas de la crisis neoliberal. Historia y cultura escolar, actores educativos, crisis y devenir de la educación pública en Chile. Casos Liceo Manuel Barros Borgoño e Internado Nacional Barros Arana.

José Santis Cáceres,

Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Chile.
Docente del Internado Nacional Barros Arana, 2018-2021
josesantiscaceres71@gmail.com

Palabras de apertura.

Tras la revuelta popular del 18-10-2019, y el acuerdo de la clase política del 15-11 para salvar la institucionalidad post dictadura a través del plebiscito del 25-10-2020, con los sectores del apruebo tratando de acabar con la Constitución de 1980 y los del voto rechazo defendiendo la obra dictatorial, no le quedó a nadie duda alguna de que Chile es el experimento neoliberal educativo más exitoso y complejo del mundo entero. La sola posibilidad de que se pueda reescribir la carta magna chilena en lo referente a la libertad de enseñanza y el rol del Estado en la educación, podría efectivamente terminar drásticamente con los sostenedores, la subvención escolar, la educación particular subvencionada y la agonía de la educación pública que muestra una cobertura actual no superior al 35%, y desatar muchos otros cambios. Ese temor de la élite político-económica a perder toda su obra construida en dictadura y afianzada en la transición aún está sobre la mesa, y se traduce en toda la dispersión política del espectro de la disputa constitucional, en la cual nos hallamos actualmente insertos como sociedad.

Nuestra educación pública, aquella que devino en municipal a partir de 1981, padece actualmente un tormentoso debate de crisis que releva la añoranza por el pasado aparentemente glorioso de los siglos XIX y XX, contrastado con la pérdida de estatus, excelencia y recursos en estas instituciones escolares desde los años 90' hasta ahora, y con la emergencia en lucha de los actores actuales, estudiantes, trabajadores de la educación y padres, en términos de construir una educación emancipadora,

liberadora y garante de derechos (que) tiene el rol de promover la transformación positiva de nuestras sociedades, desde la reflexión, el pensamiento crítico y el diálogo como principio ético, político y pedagógico, y desde la capacidad de indagar, cuestionar, discernir, imaginar y accionar por otros mundos posibles (CLADE, 2020, p. 1).

Esta propuesta educativa a la vez contribuye a la visión de aquellas organizaciones educativas que buscan la expansión del control comunitario con un nuevo rol del Estado en las comunidades educativas¹ (ACES, 2013).

Esta crisis neoliberal sacude a las comunidades de la educación pública de norte a sur del país, y muestra las dificultades que existen en torno a concebir la educación aquí y ahora como derecho social en forma plena, erradicando lastres como la herencia del despojo capitalista y colonial en nuestras tierras, el patriarcalismo, el sexismo, la xenofobia, el deterioro medioambiental, la arrogancia y aprovechamiento de la elite política, social y económica en los territorios, etc. (FODEP, 2020)

Para comprender este impasse y ayudar a esclarecer el camino de lo que podría cambiar, este capítulo pretende dar cuenta desde la mirada docente del autor de dos experiencias, dos lugares de la tradición educativa republicana chilena de la ciudad de Santiago, y su actual impasse de pervivir o desaparecer en la disputa por un tiempo mejor y bueno para las mayorías populares.

Contexto histórico y cultural de los liceos Internado Nacional Barros Arana y Manuel Barros Borgoño en el siglo XX:

Fundados a principios del siglo XX, estos liceos hicieron suyos los nombres de dos conspicuos personajes liberales del siglo anterior, Manuel Barros Borgoño, médico y rector de la Universidad de Chile, que trató de resolver desde el ámbito de la salud los problemas de la famosa cuestión social del último cuarto del siglo XIX, y Diego Barros Arana, historiador y político liberal, devenido hacia el fin de sus días en opositor al presidente Balmaceda. Paradójicamente, 10 años después de la guerra civil, tal vez como un homenaje a la figura del extinto mandatario por querer crear estos establecimientos “para ilustrar al pueblo y enriquecerlo”², fueron fundados el Liceo Manuel Barros Borgoño el 22-01-1902, y el Internado Nacional Barros Arana, el 20-05-1902.

Ambos establecimientos fueron emplazados en los límites de la oligárquica ciudad. El liceo Manuel Barros Borgoño MBB fue emplazado como límite educa-

.....
1 Por control comunitario se define la demanda histórica educativa de los sectores populares chilenos en la lucha por la construcción de poder popular. La ACES instala este tema en su propuesta presentada el año 2011 y constituye un eje central y una orientación política estratégica de la misma. Citado de: http://www.opech.cl/comunicaciones/2013/04/minuta_control_comunitario.pdf

2 Frase extraída de <https://www.centroexalumnosinba.cl/historia-del-colegio/>

tivo-republicano en el barrio Franklin. El Internado Nacional Barros Arana INBA fue ubicado con el mismo propósito al costado de la Quinta Normal. El MBB ocupa una franja de manzana entre Sargento Aldea y Pedro Lagos, y tiene entrada por San Diego y Zenteno. Históricamente el MBB ha desarrollado dos jornadas, por la falta de espacio. Surgió hacia los 90's la idea de comprar el terreno sur adyacente al liceo, sin embargo este proyecto no prosperó a nivel municipal, otra promesa incumplida de la democracia neoliberal. En el caso del INBA, se trata de un enorme predio de más de 7 hectáreas, que actualmente ocupa una franja central desde el edificio patrimonial de Santo Domingo hasta el patio Siberia que tiene salida en calle San Pablo. El sector oeste que limita con Gruta de Lourdes se encuentra abandonado, con estructuras dañadas y sin reparar tras el terremoto de 2010. El sector este que limita con Matucana fue entregado en comodato al Ejército de Chile y es ocupado por el Regimiento del Trabajo.

Varias generaciones de estudiantes llamaron y aún llaman al liceo MBB como “la universidad del Matadero”³, por el prestigio de sus docentes, algunos de ellos de procedencia extranjera hacia mediados del siglo XX, otros por ser connotados académicos, y por la vida estudiantil que bullía por sus aulas, como la del poeta José Domingo Gómez Rojas hacia los años 20' y la del escritor Pedro Lemebel en los 80'. El INBA, por su parte, es recordado por ser el primer internado estatal de varones de Chile, un espacio de hermandad a toda prueba, de grandes docentes, algunos extranjeros, de rectores muy comprometidos, y egresados que de sus provincias saltaron a protagonizar el veinteavo siglo como las efigies de Nicanor Parra y José Tohá, entre otros.

No obstante, la implantación de la dictadura militar cambió para siempre estos lugares (en el caso del INBA fue convertido en un centro de detención y tortura⁴), este derrotero, el fin abrupto e implacable de la experiencia popular 1970-1973 con su cuota malvada de represión y aniquilamiento socio-cultural cobró la vida tanto física como espiritual de connotados actores educativos de estas comunidades, entre ellos estudiantes y trabajadores-as de la educación de estos emblemáticos liceos. Luego este mismo derrotero sumergió a estas comunidades educativas en un penoso limbo de nostalgia, autoritarismo y decadencia que se acentuó con la transición neoliberal.

Desde mediados del siglo XX y hasta principios de la década de los 90' ambos ostentaron ser liceos públicos de excelencia académica, con estudiantes que obtenían altos puntajes en las pruebas de ingreso a las universidades, con profesores recordados por su entrega incondicional. La mercantilización educativa, la aplicación del concepto de calidad en educación, el aumento de la inequidad y la agudización del apartheid con los colegios particulares subvencionados, más la implantación férrea de la estandarización evaluativa fueron deteriorando a estos espacios escolares tradi-

.....
3 Frase extraída de <http://relatandoelcuento.blogspot.com/2008/11/liceo-ma-nuel-barros-borgoo-universidad.html>

4 Información extraída de http://www.memoriaviva.com/Centros/00Metropolitana/internado_nacional_barros_arana.htm

cionales que otrora fueron considerados faros de luz de los sectores juveniles populares y mesocráticos de la ciudad y del país. (Sánchez, Santis, 2009)

A partir de los años 90' estos establecimientos educacionales comenzaron un proceso de obsolescencia por la errática gestión municipal en la mantención de los locales, en el cada vez mayor recorte de recursos, en el deterioro de la infraestructura por el paso del tiempo y la acción sísmica, en la aplicación de arreglos parche, en el hacinamiento en las salas de clase, en la pérdida de sentido del proyecto educativo, en el amarre testimonial al academicismo, en la ausencia de democracia al interior de la comunidades y en la naturalización de la violencia, la represión y el autoritarismo como prácticas de gobierno escolar tanto a nivel directivo docente como de los demás estamentos. Con estas prácticas se encuentran varias y varios de los y las trabajadores (as) de la educación que llegan por primera vez a estas comunidades, hay quienes las naturalizan y otros tratan de subvertirlas, no obstante, el cariño y la nostalgia hacen que sean espacios amados en silencio por quienes estuvimos allí y luego tuvimos que partir por las consecuencias del autoritarismo escolar.

La crisis de la educación pública en la transición neoliberal y su impacto en los liceos INBA y MBB.

Con el cambio constitucional y político educativo de los años 80', con que la Dictadura implantó las figuras del sostenedor educativo y el rol subsidiario del estado (Oliva, 2008), ambos liceos fueron obligados a municipalizarse, aunque desde 1984, con el movimiento de las protestas nacionales contra la Dictadura, trataron de resistir la implantación con intentos de movilización de profesores y asistentes, pero toda esta lucha fue en vano. Finalmente, a fines de los 80's, estas comunidades díscolas fueron sometidas a la nueva institucionalidad neoliberal apoyada además por las políticas educativas del Banco Mundial (Sánchez, 2001). Así, desde los años 90', en la supuesta democracia, a todos los establecimientos de sostenimiento municipal se aplicaron recortes de gasto público, privatización de servicios escolares, aplicación del sistema MECE media, aparente mejora y continuidad de la pauperización de los sueldos docentes, cambios curriculares basados en el marco neoliberal de 1996, aplicación de la estandarización educativa PSU-SIMCE. y apartheid respecto de los colegios particulares. A ello se debe sumar el impacto de los terremotos de 1985 y 2010 en la infraestructura de los edificios de estos establecimientos, que significaron la pérdida de pabellones completos de salas de clases y dormitorios del internado sin la restitución correspondiente por el sostenedor municipal.

Como consecuencias de esta crisis debemos señalar además cuatro factores claves que caracterizan el presente de estas instituciones educativas:

a) Caída de la matrícula de estos establecimientos emblemáticos: desde principios de los años 90' se registró una caída abrupta de la población de estudiantes internos en el INBA, de un aproximado de 2000 a menos de 100 en la actualidad. Los estudiantes externos suman actualmente 1100. El MBB también bajó su matrícula total de 1800 en los años 90' a 700 estudiantes en la actualidad. En el periodo 2000-

2006 a nivel país las escuelas particulares subvencionadas aumentaron la matrícula en 386.000 alumnos, mientras que las escuelas municipales la redujeron en cerca de 186.000. Además, el número de escuelas particulares subvencionadas creció en 746 y el de escuelas municipales disminuyó en 259. (Paredes, Pinto, 2009)

b) Cambio del sujeto estudiantil de estos establecimientos: al crearse y aplicarse el concepto de vulnerabilidad escolar hacia los años 90's, los establecimientos de la educación pública fueron los que presentaron los más altos porcentajes, lo que confirma la segmentación y apartheid educativo de éstos frente a los establecimientos particulares. Con ello se confirma que los pobres de este país no eligen sus establecimientos como versa la Constitución de 1980, y son conscientes de que tienen que estudiar en escuelas de pobres (Infante, Matus, Paulsen, Salazar, Vizcarra, 2013) Así, tanto en el INBA como en el MBB, desde los años 2000 en adelante, se registra una notable alza de la vulnerabilidad estudiantil directamente proporcional a la caída del rendimiento escolar y de resultados en las pruebas estandarizadas.

Otro cambio fundamental se encuentra en el declive de las juventudes políticas tradicionales en la acción estudiantil de los liceos emblemáticos, lo que se mostró con fuerza en la conducción estudiantil de la revolución pingüina de 2011, y con el surgimiento de nuevas formas de organización en las escuelas y liceos, tales como piños, colectivos y movimientos críticos tanto de la gestión escolar tradicional como neoliberal, que planteaban nuevas formas de participación basadas en el diálogo, la horizontalidad y el apoyo mutuo, así como generar formas de relación más confrontacionales con los actores institucionales de la escuela, el sostenedor y el Estado (Santis, 2007). Con el avance de la transición, el desgaste de los gobiernos de centroizquierda y la llegada de la derecha al gobierno, la promulgación de la ley Aula Segura en el 2018 para erradicar la violencia escolar desde una perspectiva autoritaria y policial se convirtió en un fuerte golpe a los procesos de movilización estudiantil y de transformación educativa en los últimos años (Magendzo, 2018), legitimándose y aplicándose estrategias de delación, represión y expulsión de estudiantes movilizados, procesos que se están develando en la actualidad, ante la cercanía de las elecciones municipales. (Ortiz y Riffo, 2021)

c) Crisis del Sujeto Docente de los liceos públicos: con la intervención de la facultad de Educación de la Universidad de Chile por la Dictadura, la limpieza política ideológica del profesorado y la declaración de las carreras de pedagogía como “no universitarias”, se produjo un grave e irreparable deterioro de la formación docente en el país (Núñez, 2002). A esto debe sumarse el cierre de las Escuelas Normales y de la destrucción de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado como proyectos nacionales. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990, promulgada a un día del inicio de la transición, dejó amarrada la educación particular subvencionada como un ámbito paralelo a la educación municipal, lo que se tradujo en la estrategia de dividir a los profesores en dos leyes, a partir de 1991 la ley 19.070 de Estatuto Docente para los municipales y ley de Código del Trabajo para los particulares subvencionados. Con esta división entre los y las docentes del país fueron apareciendo sentidos comunes como los siguientes: los docentes de colegios particulares “trabajan más” que los públicos, porque no pueden protestar o movilizarse

más de dos días por aplicárseles causal de despido, y otro más, el liceo particular subvencionado no pierde clases, no tiene paros, el público sí.

Las transformaciones del trabajo docente, la intensificación y estandarización de su tiempo de trabajo, el abandono y la culpabilización a la que son sometidos (as), ha generado la aplicación de un nuevo mandato docente, el-la profesor-a efectivo y ultra-profesional pero altamente precarizado. (Reyes, Cornejo, Arévalo, Sánchez, 2010)

La pandemia actual, como estado de excepción ha mostrado la fragilidad del modelo educativo chileno, pues a los y las docentes no se le han entregado ni las capacitaciones ni los recursos pertinentes para llevar a cabo la educación virtual que requieren los estudiantes, no se sopesan las dificultades del profesorado para adaptarse a los nuevos tiempos, en términos humanos, curriculares, Tic's, etc. y con la obsesión ministerial de volver a la normalidad portaliana de las clases presenciales (Cornejo, González, 2020).

A los-as profes de ayer, los que se formaron y nos formamos en la universidades de la Dictadura, y los-as de hoy, del periodo de transición democrática, nos cuesta tener un relato en común respecto de nuestras prácticas pedagógicas, pues la breve experiencia de estado docente de los años 70⁷ fue prácticamente borrada de la reflexión y práctica pedagógica desde la Dictadura en adelante, y elementos como el proyecto ENU de la UP o la educación popular de Paulo Freire son ignorados y poco contextualizados en el presente. La transición docente del academicismo tradicional al neoliberalismo sin parar ha convertido al estamento docente en un integrante cauto e introvertido en su labor pedagógica y curricular, poco capaz de tender puentes con los otros integrantes de la comunidad y con otros ámbitos de lucha por el derecho a la educación. Por eso cabe preguntarse, ¿dónde están los-as profes transformativos que sean capaces de trastocar estos entuertos? Son grupos pequeños, que tratan de organizarse en torno a prácticas comunes, como el desayuno cotidiano, algún momento de conversación en medio de un trabajo técnico pedagógico, o la infaltable convivencia por el cierre de una etapa. Pero parece que nunca hay tiempo en estos espacios, todo se lo lleva la planificación escolar, es decir, no se destinan momentos para que lxs profes podamos construir una propuesta escolar propia, para unir a la comunidad frente a la creciente individualidad y desconfianza entre actores educativos y tener una visión entre el presente y el futuro respecto de la educación como derecho social. Mucho menos en estos tiempos de pandemia, entre el estrés de las clases virtuales, el cuidado de lxs hijxs y la conexión con estudiantes y apoderados (as) hasta altas horas de la noche.

d) Emergencia de otros actores educativos: tras los procesos de movilización estudiantil de 2006 y 2011, la participación de padres y apoderados al interior de las comunidades educativas ha ido creciendo paulatinamente, pasando del apoyo al aprendizaje y la provisión de recursos desde el hogar a una decidida forma de intervención democrática, para participar de la toma de decisiones al interior de los establecimientos (Sánchez, Reyes, Villarroel, 2016).

La criminalización del movimiento estudiantil con la ley Aula Segura ha con-

vertido a los Centros de Padres y a las organizaciones de apoderados de los liceos públicos en actores educativos activos y legítimos, que cuestionan tanto la represión hacia los estudiantes como las políticas educativas del sostenedor, así también el proyecto educativo de los liceos, y se caracterizan por participar activamente en los consejos escolares para resguardar los derechos de sus hijos. En el INBA, por ejemplo, el sostenedor trató de desalojarles de las dependencias que ocupaban, pero la Corte Suprema ordenó la restitución en el 2019⁵.

Por otra parte, los trabajadores de la educación pública, que tuvieron un gran momento histórico hacia los años 70's con la creación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, SUTE, devinieron tras la disolución aplicada por la Dictadura en un estamento pauperizado y sin opinión. Desde entonces existe una diversidad de organizaciones gremiales de asistentes de educación, lo que está visualizándose negativamente por éstos en la actualidad, y se está avanzando hacia la unidad de los asistentes de la educación, en instancias como AFESA, por ejemplo (Asociación de funcionarios Asistentes de la Educación de la comuna de Santiago) en el ámbito municipal.

La irrupción de esta otredad educativa ha sido clave para impedir un mayor decaimiento y desmantelamiento de la educación pública. Las luchas de estos actores por convertir la educación en un derecho social van por el camino de desplegar la educación emancipadora y el control comunitario como estrategias posibles en el tortuoso camino de ensanchar las alamedas chilenas de lo social.

Contexto actual y actores educativos. Luchas, propuestas y desafíos: buenas escuelas, buenos liceos, buen vivir y saberes buenos para un nuevo Chile.

En el presente y porvenir de las instituciones educativas aludidas en este artículo, al menos pueden indicarse siete situaciones o focos que constituyen problemáticas que requieren de la atención y resolución por parte de sus propios actores y además para tratar de relevar y sistematizar los contenidos de la lucha educativa hacia lo que es la disputa constitucional y las posibilidades de un nuevo sistema y modelo educativo en el país. Ellas son:

a) El devenir y unidad de los movimientos estudiantiles: como señaláramos anteriormente, piños, colectivos, movimientos, en los distintos territorios, y a pesar de la pandemia, están siendo actualmente actores relevantes de los cambios que requiere el país. De la época de la revolución pingüina 2006 a la movilización estudiantil 2011, surgieron diversas organizaciones estudiantiles secundarias, tales como CONES, ACES, SER, las cuales han levantado distintas propuestas en torno a la transformación de sus centros educativos, rechazando la visión portaliana de los li-

.....
5 Información disponible en: <https://www.eldinamo.cl/educacion/2019/08/19/in-ba-corte-suprema-ordena-devolver-oficina-a-centro-de-padres/>

ceos-cárceles y demandando la democratización de sus comunidades, luego de constatar los verbos vigilar y castigar en lo cotidiano de sus escuelas, a elevar año a año peticiones internas muchas veces sin respuesta concreta de las autoridades escolares y sostenedor, realizando movilizaciones, tomas, retomas, con la problemática de los encapuchados, cortes de calle, rechazando la violencia policial y reivindicando la resistencia popular, hasta que se vino la época de saltar los torniquetes, que fue el preludio de la revuelta popular del 18-10-2019. Esta nueva etapa plantea el desafío de unir las luchas estudiantiles con las luchas de los y las actores en los territorios, sobre todo en este contexto de pandemia, que ha ahondado la precariedad de los sectores populares. Todo ello viene a confirmar la necesidad de instalar territorialmente la perspectiva de construcción del control comunitario.

b) La situación actual de los y las trabajadores de la educación municipalizada, la búsqueda de la unidad ante la crisis: ante las difíciles condiciones de trabajo que ha deparado esta pandemia, el agobio laboral del trabajo virtual, se requiere unidad para sobrevivir y enfrentar la mole neoliberal del sostenedor, el ministerio y el sistema educativo en su conjunto. Sabemos que unidos se puede. Separados nos quiebran. Por ello es fundamental el papel de los y las docentes y trabajadores (as) transformativos (as) en las dimensiones gremial, social, cultural de las comunidades educativas públicas. Es fundamental visualizar las omisiones del sistema, tales como el agobio de las madres trabajadoras de la educación que deben hacer clases virtuales al mismo tiempo de cuidar a sus hijos e hijas pequeños, o la falta de provisión adecuada de internet y recursos tecnológicos tanto a docentes como estudiantes para asegurar el funcionamiento del sistema online. Estas situaciones deben unir a los y las trabajadores (as) de la educación, construyendo organización gremial y docente de nuevo tipo, horizontal, colectiva, deliberante y política, que avance hacia la transformación de lo educativo en su conjunto.

c) La superación de la mole neoliberal y el escenario de la disputa constituyente: como señalamos anteriormente, el Ministerio, su provincial, el sostenedor municipal, su Dirección de Educación y los equipos directivos de los establecimientos, constituyen un elenco para un teatro de falsos cambios para que nada cambie. Su trabajo es sostener los alicaídos liceos públicos hasta cuando se derrumben definitivamente, por la inercia de las comunidades y el peso del sistema neoliberal. Los actores educativos y sus movimientos son conscientes de estas situaciones, por ello la actual discusión constituyente ha de nutrirse de propuestas de superación de todos los entuertos impuestos por la constitución de 1980, y también de la pseudo-democracia de la oligarquía, y que afloren las propuestas que reemplazarán el ideario mercantil en Chile, con un nuevo proyecto popular:

Su crisis definitiva va indisolublemente ligada a la existencia de un Proyecto Político Alternativo de País que sea impulsado por una fuerza social y política organizada” (MUD, 2021, p. 3).

d) La pervivencia y eliminación de instrumentos de la represión escolar: se hace fundamental en estos tiempos cuestionar la forma en que han sido escritos y dispuestos los manuales de convivencia escolar en los establecimientos, la ley de Aula segura y su derogación son objetivos claves tanto de las organizaciones escolares

internas de la comunidad como de redes contra la represión y mesas de seguimiento de vulneraciones educativas integradas por otras comunidades. Estas instancias plantean el fin de la criminalización de la movilización estudiantil, fin a las expulsiones y el término del aniquilamiento del pensamiento público crítico en los liceos emblemáticos. Permiten a los docentes críticos asumir posturas más visibles en sus comunidades respecto a la promoción de una educación emancipadora, dialógica y creativa.

e) La inevitable crisis de la JEC: la Jornada Escolar Completa, ofrecida por los gobiernos de la transición en los 90^o y 2000 como la panacea para la mejora de la calidad educativa, hoy yace fenecida por la fuerza de los acontecimientos. El actual sinsentido de la educación-cárcel, de la escuela portaliana de la mañana a la tarde, se encuentra suspendido hasta que las condiciones de salud así lo permitan, pese a la obsesión ministerial por volver a la presencialidad y a esa normalidad educativa tan inútil. Se requiere, por tanto, la construcción de una nueva propuesta temporal, didáctica, curricular, evaluativa, social, cultural, emocional, etc., para una educación pública de nuevo tipo, en una nueva sociedad chilena.

f) La pandemia, el estado de excepción neoliberal y la educación virtual: el escenario actual de Pandemia en lo escolar nos ha demostrado la incapacidad del estado neoliberal para acoger y resolver las demandas más íntimas de los sectores populares. La agudización del estado de excepción, la extensión del toque de queda y la presencia de militares y policías en los barrios populares sólo hace patente la existencia de dos países, uno es el pudiente protegido por esas fuerzas y el otro el desvalido, fiscalizado y apremiado por el estado policial. En el escenario de la educación virtual, las dificultades de la comunicación telemática para trabajadores de la educación, estudiantes y padres de la educación pública, se han hecho demasiado evidentes, tanto por la falta de capacitación como por la paupérrima entrega de recursos tecnológicos desde el estado hacia los más necesitados. Este escenario de la cuarta revolución industrial, de las tecnologías de la comunicación sólo al alcance de quienes tienen más, nos muestran las luchas del porvenir, por un horizonte tecnológico más inclusivo, y de la lucha por conexión de internet libre y de calidad, y de la entrega de recursos tecnológicos de calidad desde el estado, para todos (as) los (as) integrantes de las comunidades escolares (Bonilla, 2020).

g) El horizonte del paso de la educación municipal a los SLE: finalmente, el escenario más inmediato de nuestros dos liceos lo constituye el paso de éstos al Servicio Local de Educación, SLE, en algunos años más. Esta situación va a constituir una seria preocupación para las comunidades educativas en su conjunto, respecto de velar por las condiciones en que serán traspasados los establecimientos, tanto en su terreno físico, como en la infraestructura, en la planta de trabajadores, y en las disposiciones pedagógicas, curriculares y de convivencia escolar que devendrán con la nueva institucionalidad. Se debe hacer presente que de acuerdo a la ley éstas serán instituciones de carácter estatal con directorio privado, y cabe que nos preguntemos, ¿será esta la solución a la educación de Pinochet?, o será más de lo mismo, es decir, ¿más neoliberalismo en la educación pública? El tiempo y las luchas de los actores educativos serán los redactores de este corolario. La esperanza aún está intacta, pero con muchas dificultades por delante.

Referencias Bibliográficas

- Bloque Social por la Educación (2006) La Crisis Educativa en Chile. Diagnóstico y Propuestas. En: https://opech.cl/bibliografico/calidad_igualdad/Documento_Bloque_Social_Noviembre.pdf
- Bonilla, Luis, (2020) Educación en la cuarta revolución industrial. Disponible en: <http://ahoraeducacion.com/docentes/educacion-en-la-cuarta-revolucion-industrial-luis-bonilla-molina/>
- CLADE Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2020) Educación emancipadora y garante de derechos. Disponible en: <https://redclade.org/que-hacemos/educacion-emancipadora/>
- Comisión Educación ACES (2013) Minuta 1 Control Comunitario. En: http://www.opech.cl/comunicaciones/2013/04/minuta_control_comunitario.pdf
- Cornejo Rodrigo, González Eduardo (2020) El Mineduc y su postura frente a la pandemia: ¿una mirada pública? Disponible en: <https://opech.cl/el-mineduc-y-su-postura-frente-a-la-pandemia-una-mirada-publica/>
- FODEP, Foro por el Derecho a la Educación Pública (2020) Declaración Pública de Organizaciones convocadas en el Encuentro Nacional de Educación 20 de Junio. <http://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/07/Declaraci%C3%B3n-P%C3%BAblica-de-Organizaciones-convocadas-en-el-Encuentro-Nacional-de-Educaci%C3%B3n-20-de-Junio-1.pdf>
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. & Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y lingüística*, (27), 281-308. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112013000100014>
- Magendzo, Abraham (2018) Reflexión en torno al proyecto de ley «Aula Segura». Disponible en: <https://opech.cl/reflexion-en-torno-al-proyecto-de-ley-aula-segura/>
- MUD, Movimiento por la Unidad Docente (2021) Una buena escuela para el nuevo Chile. Propuestas educativas-pedagógicas para una nueva constitución. <https://www.unidaddocente.cl/una-buena-escuela-para-el-nuevo-chile/>
- Oliva, M. (2008) Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- Núñez Prieto, Iván (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En B. Ávalos. *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. (pp. 12-40) Santiago: Ministerio de Educación. Chile.
- Ortíz, D., y Riffo, J., (2021) La red creada por el alcalde Alessandri y Carabineros en el INBA para que profesores delaten estudiantes. <https://interferencia.cl/articulos/la-red-creada-por-el-alcalde-alessandri-y-carabineros-en-el-inba-para-que-profesores>

- Paredes, R., y Pinto, J. (2009) ¿El fin de la Educación Pública en Chile?. *Estudios de Economía*, (vol.36, n.1), pp.47-66. En:<https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071852862009000100003&lng=es&nrm=iso>.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A., y Sánchez, R. (2010) Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, (vol.9, n.27), pp.269-292. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000300012&lng=e&nrm=iso&tlng=es
- Sánchez, M. (2001) Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (vol. XXXI, núm. 4, 4º trimestre, 2001), pp. 55-97, Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.
- Sánchez, R y Santis, J. (2009). Educación, Juventud y Mundo Popular: antecedentes, perspectivas y avances de una relación distante, fragmentaria pero esperanzadora. En Redondo J. y Muñoz, L., *Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina* (pp. 439-456). Santiago: OPECH. <http://www.opech.cl/Libros/doc4.pdf>
- Sánchez, A., Reyes, F, y Villarroel, V., (2016) Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios pedagógicos*. (vol.42, n.3), pp.347-367. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000400019
- Santis, J. (2007) Mundo social y estudiantes secundarios: o como el poder popular se vuelve un fluido incontenible hacia el bicentenario de Chile. <http://www.opech.cl/boletin/boletin09/art04.html>

NUESTRA LATINOAMÉRICA: Reflexión sobre la experiencia de interrupción curricular en una escuela secundaria de Valparaíso

Víctor Figueroa Farfán

Liceo Eduardo de la Barra, Valparaíso

Universidad Andrés Bello, Sede Viña del Mar

victor.figueroa@eduardodelabarra.cl

1. Introducción

Nuestra experiencia está directamente entrelazada con el contexto histórico en el cual estamos insertos/as; como docentes hemos sido partícipes de, al menos, dos importantes ciclos de movilizaciones sociales en las últimas dos décadas, momentos en los que se han puesto en juego distintas formas de concebir el derecho a la educación. Ha sido especialmente significativa la problemática sobre la exigencia de lograr una “educación de calidad”, la que ha terminado transformándose en un slogan del discurso educativo.

Recientemente, la necesidad de contar con una educación de “calidad” ha derivado en una serie de políticas públicas que han reforzado la necesidad de tener una mejor definición y regulación de los conocimientos que debe poseer todo/a profesor/a, lo que se ha traducido en estándares, los cuales son considerados como referentes para la elaboración y ejecución de los procesos de evaluación a los que son sometidos/as los/as docentes, con consecuencias en la estratificación, así como en la diferenciación salarial. Aquello no ha estado libre de conflicto, durante las movilizaciones del 2015 fue posible identificar las disputas sobre los sentidos y las subjetividades en torno al acto de educar.

Nuestra reflexión está guiada por las siguientes preguntas: ¿Es posible que la profesionalidad sea asumida desde una perspectiva situada y crítica? y, ¿Qué nos puede aportar el realizar un reposicionamiento de Latinoamérica en una institución escolar secundaria, desde una perspectiva crítica?

Nos parece necesario, en el actual escenario de “profesionalización desde arriba”, que los/as docentes seamos capaces de considerar que nuestros saberes no solo se relacionan con la capacidad de comunicar conocimientos que otros crean, sino

que se precisa de una mayor intervención en aspectos curriculares.

Elaborar y aplicar un programa de estudios sobre Latinoamérica en una institución educativa secundaria, permite abordar problemáticas de nuestra realidad, lo que lleva a que se generen perspectivas críticas.

El presente capítulo se estructura de la siguiente forma:

En la *primera parte* se reconocen brevemente algunos aspectos del actual escenario educativo, particularmente aquellos asociados a la Nueva Gestión Pública (NGP) y el sistema de rendición de cuentas, verificando que el sistema educativo bajo la lógica neoliberal ha implementado una serie de políticas que limitan a las escuelas y condiciona particularmente el ejercicio profesional de la docencia.

En la *segunda parte*, se da cuenta de algunos sustentos asociados a la profesionalización de la docencia, y su relación con la experiencia de crear y aplicar un programa de estudios que aborda la realidad latinoamericana, dicho programa estuvo vigente desde el 2015 hasta el 2020 en nuestro Liceo.

En una *tercera parte* se presentan algunos aportes que nos ha dejado el elaborar y aplicar el programa de estudio en nuestra escuela.

Por último, se establecen una serie de conclusiones en las que se retoman brevemente algunos de los puntos abordados anteriormente.

2. El contexto educativo bajo la lógica neoliberal y sus consecuencias en la profesión docente

La racionalidad que impone el capitalismo neoliberal, ha condicionado la forma en cómo se concibe el derecho a la educación y las funciones que debe cumplir la escuela y el ejercicio de la docencia. Por ejemplo, el considerar el acceso a la escuela como el único indicador para garantizar el derecho a la educación, significa ignorar que en nuestros sistemas educativos se han incorporado masivamente grupos que antes no accedían a la educación formal y los conflictos que surgen al imponerles un currículum oficial (Tenti Fanfani, 2007; Oliveira, 2015, Apple, 2012).

Desde las políticas neoliberales la integración se presenta como meramente formal, debido a que deja intacta la exclusión sociocultural que viven los/as estudiantes vulnerados/as. Este fenómeno deriva en diversas formas de opresión, desvalorización de los conocimientos y saberes populares, cuestiones asociadas a clase, género y raza terminan siendo silenciados en la versión oficial del currículum (Apple, 2012). Al mismo tiempo, la lectura que podemos hacer sobre los sistemas educativos latinoamericanos nos confirma la incapacidad del proyecto desarrollista, así como la crisis de la teoría del capital humano (Tenti Fanfani, 2007; Oliveira, 2015, 2018).

Como docentes nos parecer prioritario reflexionar sobre el derecho a la educación, toda vez que es difícil concebir que dicho derecho podría llegar a estar protegido en una sociedad neoliberal (Apple, 2012). El principio fundante del neoliberalismo alude a que la totalidad de la vida económica, social y cultural, pueden ser incorporadas al mercado, confiando en la competencia como mecanismo de regulación de la

calidad. Si bien este sistema se presenta en diversos países, es en Chile donde alcanza su expresión más radical (Redondo, 2015; Bellie, 2015; Anderson, 2017).

En el Chile de los últimos 40 años es posible identificar algunos ciclos de privatización, desde “un “mercado salvaje”, con un proyecto de privatización y control autoritario-conservador, hacia un mercado performativo, en que se consolida un Estado supervigilante orientado por los principios de la Nueva gestión pública” (Falabella, 2015, p.700-701). La expansión de los sistemas educativos con base en la ideología neoliberal, como el chileno, se ha traducido en la aplicación de políticas derivadas de la Nueva Gestión Pública (NGP), así como a través de la implementación de dispositivos evaluativos de rendición de cuentas, con fuertes consecuencias (Verger y Normand, 2015; Feldferber, 2006).

La NGP genera dinámicas que establecen una articulación entre las políticas generales y los dispositivos presentes en la cotidianidad de las escuelas. Estos aspectos suelen ser formas de regulación que tienen consecuencias directas en el ejercicio de la profesión docente, implementado una racionalidad técnica y estandarizando los desempeños. La gestión de las escuelas y los planes estratégicos, se basan directamente en los resultados presentes en los sistemas de evaluación, en los indicadores de desempeño, lo que está asociado al financiamiento y la propia sobrevivencia de las unidades educativas (Sisto y Fardella, 2014; Verger y Normand, 2015; Oliveira, 2015; Cavieres y Apple, 2016). Siendo la evaluación despojada de todo su potencial pedagógico al transformarla principalmente en un instrumento de regulación económica, donde el objetivo se reduce en ser competitivo en un sistema escolar “marquetizado” (Oliveira, 2015; Apple, 2012).

Muchas veces inclusive, hemos sido los/as propios/as docentes quienes desarrollamos sentimientos de culpabilización frente a los resultados deficientes, presentes en las evaluaciones estandarizadas, haciendo eco de los juicios públicos asociados a los resultados de aprendizajes medidos por instrumentos como el SIMCE y la PSU (Assaél, Albornoz y Caro, 2018).

A pesar del complejo escenario presente, como consecuencia de las movilizaciones sociales que hacen frente a las políticas neoliberales, ha sido posible constituir acciones de resistencia frente a las lógicas tecnocráticas y gerenciales presentes en las escuelas. Es por esto, que consideramos relevante reflexionar sobre la concepción de profesionalización de la docencia desde una perspectiva crítica y situada (Araya y Figueroa, 2015; Cavieres y Apple, 2016; Castro, 2018).

Al respecto, una interrupción conceptual podría llegar a ser el uso de la categoría de profesionalidad, como alternativa a los procesos de “profesionalización desde arriba”. La profesionalidad acentúa la actitud hacia la práctica, es decir la forma en cómo los/as docentes actuamos concretamente (Contreras, 1999; Cohelo y Diniz, 2017). Se puede argumentar que la categoría de profesionalidad puede dar apertura a una serie de cualidades, entre las que se destacan la capacidad reflexiva e intelectual crítica que atañe el ejercicio de la docencia, principalmente cuando apostamos por lograr mayores niveles de democratización y de justicia social (Giroux, 1990; Hargreaves y Fullan, 2014; Apple y Beane, 2005).

Ha sido complejo el abordaje de los saberes docentes, la mayoría de las veces se define como la capacidad de comunicar conocimientos. Sin embargo, nos parece relevante para nuestra experiencia, explicitar que los/as docentes siempre enseñamos con ciertos fines, ya sea adjudicados por otros o definidos por nosotros/as (Tegiri, 2013, Freire, 2002). Por ejemplo, debelar la intencionalidad en la elección de contenidos –y la forma en cómo se abordan– es clave, debido a que podríamos avanzar en desnaturalizar aquellos aspectos que se pretende imponer como neutrales (Apple, 2012).

Como docentes secundarios de una escuela de Valparaíso, apelamos al ejercicio de una autonomía institucional desde la profesionalidad crítica, y que en parte damos cuenta con la intervención curricular. Esta particularidad debemos tenerla siempre en consideración al momento de sostener la autonomía como un valor, debido a que bajo la lógica neoliberal se ha asociado a la promoción del individualismo y del libre emprendimiento, de igual forma es importante ser críticos frente al hecho de constituir autonomías institucionales, porque éstas pueden llegar a ser funcionales a la NGP, responsabilizando y culpabilizando a las escuelas y a los/as docentes (Oliveira, 2004; Feldfeber, 2006; Anderson, 2017).

Relacionado con la NGP y con los mecanismos de evaluación estandarizados, es el hecho de que el currículum suele identificarse como una prescripción que los/as docentes debemos aplicar desde una racionalidad técnica, sin reconocer explícitamente que, en casi la totalidad de los casos, intervenimos el currículum para llevarlo al aula, esta toma de conocimiento se ve dificultada, a su vez, debido a lo complejo que ha sido el registrar los saberes en base a las experiencias (Gimeno, 1998; Tegiri, 2013; Apple, 2012).

A pesar de lo anterior, y retomando la tradición de la pedagogía crítica, consideramos relevante el registro de las experiencias que tengan como trasfondo la repolitización de la escuela y el currículum de forma colectiva, abriendo posibilidades de resistencia, en donde en un comienzo se pueda actuar en las fisuras que el propio sistema presenta. De esta forma podríamos revalorizar los saberes de los/as docentes, así como las experiencias de los/as estudiantes, democratizando nuestras vivencias escolares (Giroux, 1990; Contreras, 1999; Apple y Beane, 2005; Freire, 2008; Puiggrós, 2010.a; Figueroa y Cavieres, 2017; Apple, 2012, 2018).

3. Un programa de estudio como experiencia de profesionalidad crítica

La pedagogía como un ejercicio de construcción de saberes por parte de los/as docentes, implica necesariamente reflexionar sobre la articulación de lo institucional/estatal y la autonomía, así como del proyecto de sociedad por la cual estamos dispuestos a trabajar. En este sentido, requiere no solamente de un posicionamiento político e ideológico, sino también de una postura ética, especialmente en momentos en que la racionalidad se reduce a lo medible (Hinkelammert, 2017). Es justamente por esto que se requiere repensar nuestras experiencias educativas, desde la esperan-

za, la sensibilidad, la fraternidad, y principalmente, desde el indeterminismo de nuestra realidad y el inacabamiento de nuestra naturaleza humana (Freire, 2002, 2008).

Por otro lado, el actual escenario en América Latina en lo que respecta al ejercicio profesión docente, se ha instalado el sentido común sobre la necesidad de generar políticas públicas para mejorar/homogenizar la formación y el ejercicio de la docencia, argumentado que es uno de los principales caminos para garantizar la “calidad” de la educación y, de esta forma, abordar la mayoría de los problemas presentes en la sociedad actual⁶ (Unesco/Orelc, 2013).

Quienes promueven la aplicación de carreras docentes bajo la visión de desarrollo profesional, se han enfocado en la responsabilización de los sistemas educativos desde la perspectiva del capital humano, reforzando la culpabilización de la escuela y del profesorado e imponiendo un desenvolvimiento técnico (Vaillant, 2013; Feldfelber, 2007). A pesar de esto, la investigación educativa ha puesto en evidencia que lo que está en juego es el ejercicio del poder, las condiciones de trabajo y la identidad de los/as docentes (Oliveira, 2005; Feldfelber, 2007; Birgin, 2015; Cavieres y Apple, 2016).

Replicando los argumentos de fondo presentes en algunas relatorías internacionales, en Chile se pone énfasis en el desarrollo profesional durante la trayectoria, asociado a incentivos económicos diferenciados de carácter individual⁷, fomentando una profesionalización basada en el pago por mérito (Vaillant, 2013; Veas, 2016). Quienes promueven este tipo de estímulos, argumentan que las escalas salariales uniformes no premian ni castigan y que esto no motivaría a desarrollar una mejor docencia, a pesar que existe certeza que las mejoras en la docencia de carácter permanente, se llevan a cabo cuando se enfocan en desarrollar capital profesional de forma colectiva (Morduchowicz, 2002; Hargreaves y Fullan, 2014).

Por lo anterior, es fundamental que podamos realizar un análisis crítico sobre el énfasis por profesionalizar la docencia vía decreto, se requiere problematizar la dimensión política y ética de la docencia (Cavieres y Apple, 2016; Cohelo y Diniz, 2017; Contreras, 1999). Junto con esto, y a pesar de que algunos investigadores consideran que la promoción de la profesionalización, la autonomía y la reflexividad pueden llegar a formar parte de las estrategias neoliberales (Anderson, 2017). Es importante generar alternativas críticas y disputar los sentidos.

.....
6 “Tales requerimientos apuntan en forma convergente hacia mayores exigencias al profesional de la educación, que tienen como base, entre otros condicionamientos de naturaleza macro: el alza en las expectativas educacionales de todos los grupos; el aumento en la diversidad sociocultural de los alumnos atendidos; el debilitamiento de la institución familiar y de los tejidos comunitarios en tanto estructuras de socialización; mayores coberturas temáticas y profundidad de los currículos; y la elevación generalizada de las metas de aprendizaje a lograr” (Unesco/Orelc, 2013, p. 13).

7 La lógica en la que se sustenta es el desarrollo profesional docente, considera al docente como un sujeto capaz de construir su propia trayectoria y dispuesto a recibir los beneficios económicos por el esfuerzo empeñado, lo que muda completamente la identidad de carácter colectiva, burocrática y con estabilidad laboral, a una mercantil, flexible y autogestionada (Oliveira, 2005, 2015; Anderson, 2017).

Con respecto a posicionarse desde una resistencia crítica, Valparaíso se ha transformado en una comuna fértil en el desarrollo de acciones de movilización de parte del profesorado de base, esto quedó ilustrado durante los años 2014 y 2015, cuando se concretiza lo que algunos llamaron la rebelión de la bases. El carácter de dicha movilización fue posible porque se contó con la experiencia de algunos colectivos de docentes que venían trabajando críticamente, tales son los casos del Movimiento por la Unidad Docente y el Colectivo Educar y Transformar (MUD, 2012, 2014; Castro, 2018).

También es relevante enunciar que algunos colectivos de docentes, junto a investigadores de la Opech y de otros centros de investigación en educación, levantaron una campaña que nutrió de argumentos críticos a las movilizaciones contra el proyecto de ley de Carrera Docente. La campaña “A dignificar la Carrera Docente”, realizó diversas actividades políticas, académicas y sindicales en torno a la necesidad de mejorar el proyecto de ley que había entrado al Parlamento, en dichas instancias participaron colectivos de profesores de Valparaíso, nosotros/as nos incorporamos a través del Centro de Estudios Eduardo de la Barra y el Colectivo Educar y Transformar (Insunza, 2014, Castro, 2018).

Es justamente la experiencia del Centro de Estudios Eduardo de la Barra, la que nos sirve de base para ilustrar una forma de resistencia crítica y de profesionalidad en un contexto escolar concreto. El Centro, ha pretendido transformar la racionalidad educativa presente en nuestra escuela. Una de las primeras conclusiones decía que la profesionalidad debería asociarse a constituir comunidades de aprendizajes, donde las oportunidades de generación y problematización de saberes se democratizasen (Araya y Figueroa, 2015).

Las reflexiones y acciones que hemos desarrollado en nuestro Centro se han generado como resultado de nuestra actuación como docentes intelectuales críticos/as y comprometidos/as con la transformación a favor de la democratización de nuestra escuela, potenciando lo político en el quehacer pedagógico para lograr una mayor justicia social (Hillert, Ouviaña, Rigal y Suárez, 2012; Freire, 2008). Es por esto que hemos considerado como prioritario el “crear la ideología, y las condiciones (...) para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder” (Giroux, 1990, p.35).

La praxis pedagógica que intentamos construir desde el Centro de Estudios, no responde ni a un voluntarismo romántico, ni acciones de vanguardias, sino que surge de nuestra realidad compleja y contradictoria. Así, nuestro Centro se fue transformando en un espacio de interrupción del poder, originalmente motivados/as por las acciones desarrolladas por nuestros/as estudiantes (Araya y Figueroa, 2015; Apple, 2018).

A partir de una necesaria evaluación, reconocimos nuestra pasividad en el contexto de movilización estudiantil (Cornejo y Insunza, 2013). Intentando revertir dicha actitud, decidimos constituir un Centro de Estudios que nos permitiera aunar nuestros esfuerzos y concentrarnos en torno a analizar críticamente nuestras experiencias. Apelando para ello a la concreción de distintas instancias de intercambio de

ideas y reflexiones entre diversos/as actores/as, internos y externos, que nos permitieran cumplir con nuestro objetivo de fomentar una praxis crítica (Araya y Figueroa, 2015; Apple y Beane, 2005; Apple, 2018).

Los principales ejes en los cuales hemos concentrado los esfuerzos de nuestro Centro se pueden resumir en los siguientes puntos: 1) democratización crítica de la escuela 2) Educación con pertinencia de sexualidad y género y 3) Latinoamérica como problemática en nuestra realidad escolar.

Estos ejes han sido abordados a partir de jornadas de reflexión pedagógicas que se han centrado principalmente en experiencias de democratización en las escuelas, con temáticas emergentes como es la participación política de los/as estudiantes y la profesionalización de la docencia. Ambos procesos enmarcados en contextos de movilización social. Así también, hemos abordados aspectos asociados al educar en/para la diversidad, por ejemplo desde la sexualidad y el género. Esto último, nos permitió estar un poco más preparados/as durante la coyuntura feminista presente desde el 2018.

El reposicionamiento de Latinoamérica como una problemática relevante en nuestra escuela se ha abordado a partir de tres acciones concretas. La primera de ellas con la elaboración de un programa de estudio, siendo ésta una apuesta por organizar instancias de generación de conocimientos críticos, a partir de nuestro ejercicio profesional como docentes de aula, y en base a los intereses políticos e históricos de nuestros/as estudiantes, dicha preocupación no se queda en su materialidad teórica, sino que se constituye en un espacio social crítico concreto.

La segunda acción corresponde a la elaboración de las jornadas latinoamericanas, momentos de debate y problematización con académicos e investigadores, quienes han aportado con diversas visiones sobre la región, desde donde problematizamos aspectos que comúnmente no están presentes en la escuela como son las visiones críticas sobre el Estado-Nación, la relación entre las estrategias de desarrollo, el extractivismo y los costos ambientales, entre otros temas.

La tercera acción es complementaria a las jornadas académicas, hemos desarrollado ferias latinoamericanas y carnavales, desde la gastronomía y las expresiones artísticas culturales, se produce un acercamiento con el otro que disminuye la desconfianza y las actitudes xenófobas, fomentando comportamientos éticos deseables en un contexto de importantes flujos migratorios, y el resurgimiento de movimientos de ultra derecha populistas en nuestro continente.

7Sobre la construcción de un programa de estudio, la actual estructura curricular si bien es centralizada y altamente homogenizante, hasta cierto punto promueve la elaboración de programas de estudios propios que puedan dar cuenta de las diversas realidades.

Estas potencialidades programáticas descentralizadas pueden y deben ser vistas críticamente, pues la flexibilidad es formal, viéndose bloqueada en los hechos ante la amplitud de objetivos curriculares obligatorios, sumado a esto, el sistema de evaluaciones estandarizadas y la redición de cuentas, donde la autonomía queda reducida a una mera posibilidad. Por otro lado, es importante evaluar si la opción

correcta sea la de ejercer la autonomía de forma radical, en lo que respecta a la elaboración curricular. Algo similar se presenta en la estructura del plan curricular para tercero y cuarto medio que entró en vigencia el 2020, no solo porque se comienza a transformar en otro instrumento que refuerza la competencia entre escuelas y entre docentes, sino también, porque es posible que se pueda concretar lo que hoy es solo un peligro latente, que la descentralización se transforme en una fragmentación extrema y se pierda la oportunidad de crear un proyecto educativo nacional más humano, más fraterno, democrático y con justicia social.

Nos parece oportuno también destacar que siempre existen conflictos asociados a la praxis transformadora. Por ejemplo en la dimensión institucional, en la cual lo local y lo nacional están en constante tensión en la medida que permiten o cierran grados de autonomía, y que por ello son espacios políticos en disputa.

Las tensiones en el ámbito institucional se lograron percibir desde el primer momento que presentamos nuestro programa de estudio de manera oficial a la Corporación Municipal de Valparaíso (Cormuval) el año 2014. Nos citaron junto a la directora de nuestra escuela a una reunión con dos funcionarias, la encargada de la Unidad Técnica Pedagógica de la Cormuval y una profesora de Historia que actuaba como asesora disciplinaria. La reunión se llevó a cabo un día antes que se cumpliera el plazo burocrático para que el programa pudiera ser presentado a la Secretaría Ministerial de Educación con el auspicio del sostenedor. En dicha instancia, y luego de las palabras de buena cortesía, la conversación apuntó al uso de ciertas categorías, lo que más les complicaba era que considerábamos al capitalismo como una de las estructuras que generaba dominación en la conformación de Latinoamérica, finalmente reconocieron que estaban preocupadas porque el programa parecería tener una perspectiva crítica, o como ellas finalmente calificaron: de izquierda. Es relevante enunciar que dicha reunión se llevó a cabo cuando el municipio era administrado por la derecha, frente a tal preocupación les respondimos que también debería inquietarnos que la mayoría del currículum, y de los programas de estudios, tienen una orientación neoconservadora en lo valórico y neoliberal en lo económico y social.

Otro aspecto problemático presente en la elaboración del programa de estudio, ha sido la relación entre los niveles de producción del conocimiento, particularmente cuando se produce la hipertrofia de uno de los extremos de la dualidad experiencia-generalización. Hemos sido testigos que al concentrarnos exclusivamente en las experiencias locales se ha limitado la comprensión de las dinámicas históricas globales, en las cuales adquieren significancia las prácticas particulares. Al mismo tiempo, compartimos con Puiggrós (2010a) que es complicado cuando “los estudios culturales reemplazan el análisis social concreto para desplegar explicaciones reducidas a cuestiones intersubjetivas. A mi manera de ver, aquellos estudios desplazan el análisis e inhiben la acción política” (p.36). Nuestra experiencia, si bien se centra en la particularidad, entremezclan las dos dimensiones: las vivencias que se generan en nuestra realidad escolar y las pretensiones de aportar en los análisis y en la acción política más global, desde el fortalecimiento de nuestra profesionalidad y la práctica educativa con una perspectiva crítica (Araya y Figueroa, 2015; Castro, 2018).

Como grupo de docentes críticos/as, que componemos el Centro de Estudios,

hemos decidido ocupar todos los espacios posibles como terrenos en disputa de sentido en nuestra escuela. Así, la elección temática para el programa de estudio “Latinoamérica una realidad expectante”, no es, de ninguna manera, fortuita. Muy por el contrario, da cuenta de una voluntad de situarnos a partir de lo que es condición de existencia de nuestras realidades: el ser parte de un territorio y tener historias continuamente entrecruzadas a partir de nuestra violenta integración a la modernidad occidental.

El programa está compuesto de cuatro unidades, las tres primeras van preparando las condiciones para desarrollar la última unidad, donde se generan debates en torno a diversas problemáticas presentes en nuestra actualidad. Buscamos ir incorporando las herramientas disciplinarias a través de las cuales los/as estudiantes puedan acercarse a las discusiones sobre el pasado y el presente de Latinoamérica.

Así, el programa de estudio se compone de las siguientes secciones:



Este programa es una tentativa de abordar la realidad latinoamericana de manera compleja y desde una didáctica problematizadora y dialógica, considerando temáticas tales como: tesis sobre la identidad latinoamericana, política institucional, movimientos sociales, economía, estrategias de desarrollo, expresiones culturales, proyectos de integración, política migratoria, entre otras.

De este modo, el principal objetivo del programa es generar un espacio de reflexión crítica que cuestione el orden existente, e intentar asumir algunas acciones acordes a dichos procesos reflexivos, en este sentido pretendemos que los procesos de enseñanza-aprendizaje se consideren como espacios sociales en que, tanto docentes como estudiantes, se sitúan y se reconocen como sujetos históricos, es decir como potenciales constructores/transformadores de nuestra sociedad.

4. Algunas reflexiones surgidas en torno al programa de estudio sobre Latinoamérica

En nuestra experiencia apelamos a la autonomía institucional de carácter pedagógica, ética y política, es decir, una autonomía desde abajo. Aquello, inclusive, puede abrir espacios para asumir una profesionalidad crítica, como en este caso, al democratizar las relaciones con el currículum y la construcción de conocimientos en la escuela. Esta perspectiva considera a los/las docentes como intelectuales capaces de producir conocimientos y saberes válidamente reconocidos en el ejercicio de la profesión (Cohelo y Diniz, 2017; Apple y Beane, 2005; Giroux, 1990).

Particularmente, en lo que respecta a las experiencias de aprendizajes, tanto en el estudiantado como en el profesorado que han participado en desarrollo del programa de estudio, o en las distintas actividades, los podemos resumir en los siguientes:

En primer lugar, hemos sido capaces de llevar a cabo una problematización que ha sido muy significativa, sobre la construcción de la identidad latinoamericana, partiendo por reconocer que existen diversas tesis que intentan explicar y defender una perspectiva más bien esencialista (indianista, hispanista, occidental y del mestizaje) que, si bien no estaría errada en lo que afirman, si estarían equivocadas en lo que niegan (Vergara y Vergara, 2002).

Estos enfoques esencialistas que presentan la identidad latinoamericana como fenómeno dado, fueron confrontadas por nuestros análisis críticos, concluyendo que todo fenómeno social, político y cultural son construcciones históricas y, por ende, no son estáticos y están en constante reformulación. Al respecto, podemos identificar momentos históricos en donde la expresión de diversas fuerzas han influido en la manera como se concibe el “nosotros”, en la mayoría de los casos asociados a una crisis que establece relaciones traumáticas con un “otro” (Larraín, 1994). Lo anterior nos llevó a concluir que incluso se puede poner en duda la propia utilidad de la categoría de identidad para nuestra realidad latinoamericana, a diferencia de la importancia que posee para Europa, nuestra mismidad se caracteriza más bien por la pluralidad y sin mayor consideración del binarismo tan característico de Europa (Vergara y Vergara, 2002).

En segundo lugar, la construcción del Estado-Nación ha sido un elemento controversial, se ha puesto en evidencia en el desarrollo del programa la problemática construcción de los estados nacionales en Latinoamérica, partiendo por identificar a éstos como garantes de la relación social, que por su naturaleza es conflictiva, atravesado por luchas de poder y que en ningún caso se han caracterizado por actuar como un árbitro neutral (Thawaites Rey, 2005). Aquello es especialmente sensible en lo que respecta a la génesis del Estado en Latinoamérica, por su carácter contradictorio:

Y mientras en Francia significó el derrocamiento del feudalismo, en Indoamérica representó la afirmación y autonomía del poder feudal co-

lonial. Allá la aristocracia latifundista fue aplastada y aquí los aristócratas terratenientes criollos se libraron, revolucionariamente, del imperio de la metrópoli y capturaron el Estado como instrumento de dominio de su clase (Haya De La Torre, 1994, p.80).

A lo anterior se le suma, el carácter elitista de los estados latinoamericanos, a pesar de aludir al pueblo como elemento fundacional: “La legitimidad republicana supone la existencia de un sujeto popular que autorice la acción constituyente; y ese sujeto es juntamente el *demos ausente*” (García, 2010, p.20).

Es por esto que un elemento significativo presente en nuestras experiencias de aprendizaje, ha sido la desnaturalización de la lectura nacionalista sobre la constitución del Estado-Nación y, particularmente, la exclusión de las naciones indígenas. Lo que se puede verificar en los programas de estudios y en los textos escolares al considerarlos como pueblos que deben ser reconocidos más bien como una expresión de un pasado retomo o folclórico, por ejemplo que debe ser incorporados al Estado y a la nación a través de los procesos de peruanización, argentinización y chilénización, entre otros. Aquello no es otra cosa que la lógica eurocéntrica, donde cada Estado debía identificarse con una nación fundante, y a su vez esta realidad responde a una expresión más de la modernidad, como es el ejercicio de la colonialidad (Bonetto, 2012; Quijano, 2008).

El desarrollo del programa nos lleva a analizar críticamente la idea de la independencia como un proceso que logra incorporar el espacio en torno a la constitución de Estados que se establecen con base en identidades nacionales homogéneas imaginadas, esta lógica considera que el indígena se incorpora al programa liberal y sus postulados igualitarios, la mayoría de la veces como campesinos. Sin embargo, aquella incorporación no superó lo meramente formal (Anderson, 1993; Mariátegui, 2007).

Por último, uno de los aspectos más relevantes que hemos podido incorporar a nuestro programa de estudio, son los aportes que derivan de los análisis realizados por el grupo que aborda la modernidad/colonialidad, los cuales entrelazan los elementos de colonialidad del ser, del poder y del saber, como continuidad de las formas de dominación colonial. Sobre este aspecto, consideramos que, el conocer experiencias pedagógicas latinoamericanas puede favorecer a superar la falta de sentido, en tiempos en que la realidad escolar se constituye en una extensión más del mercado.

Es significativo que en las escuelas analicemos los Estados latinoamericanos, y cómo se incorporan no sólo a una economía capitalista mundial, desde su condición periférica, sino que también es importante establecer que dicha condición sea asociada directamente a la dominación colonial, en tanto realidades determinadas por la conquista, y la explotación que genera diversas experiencias que no se extinguen con la conformación de los nuevos Estados nacionales (Bonetto, 2012; Quijano, 2008).

Por ejemplo, al estudiar la condición de las naciones indígenas que actualmente se desenvuelven en el Latinoamérica y cómo estos han sido relegados en nuestra

historia, al adscribirlos únicamente como parte de un pasado remoto y folclórico, logramos comprender que es consecuencia directa de la colonización y la colonialidad, lo cual ha tenido su principal efecto en los “indios de América ibérica, a los que condenaron a ser una subcultura campesina, iletrada, despojándolos de su herencia intelectual...” (Quijano, 2008, p.787).

Por aquello, consideramos que una verdadera descolonización debe partir por reconocer la relación entre colonialidad y la constitución del Estado-Nación moderno, solamente desde dicho reconocimiento se podría avanzar en llevar a cabo procesos de desestructuración. En este sentido, el proceso que se está desarrollando en Bolivia puede entregar más de alguna directriz al respecto, por ejemplo, partiendo por asumir la real dimensión de las problemáticas de exclusión que han vivido las comunidades originarias.

El proceso de reestructuración del Estado-Nación desde una perspectiva que reconozca y valore a las naciones originarias, debe partir de la posibilidad de disponer de algunas instancias de estimación de la interculturalidad, sus sentidos y saberes ancestrales y que, en alguna forma, haga frente a la colonialidad, particularmente en un escenario en que “la propia educación es instrumento de la producción de sociedades más o menos justas, ha sido cómplice de la esclavitud, la persistencia de la desigualdad de derechos y de un sinnúmero de discriminaciones...” (Puiggrós, 2010b, p.14).

Es por esto que son relevantes las propuestas pedagógicas que apuestan a la emancipación de los grupos excluidos, en que las acciones educativas están comprometidas con los procesos emancipatorios, ejemplos como el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en Brasil, el Movimiento Zapatista en Chiapas, la pedagogía popular de Paulo Freire entre otros, pueden transformarse en importantes referentes (Streck y Moretti, 2013).

Es base a lo anterior, destacamos el proceso de refundación del Estado-Nación en Bolivia, el cual, por ejemplo, ha involucrado reformas sustanciales al sistema educativo, en que el conocimiento comunitario indígena ha sido reconocido como válido e incorporado al currículum escolar, situando los aprendizajes en torno al principio del buen vivir en comunidad (Bolivia, 2012). A pesar que el proceso boliviano vivió una reciente interrupción de parte de la élite y los neoconservadores religiosos a través de un golpe, con la vuelta del MAS a la presidencia con Luis Arce, es posible vislumbrar que los procesos de transformación se profundizarán. En este aspecto, para nosotros/a ha adquirido sentido el diálogo que hemos establecido con nuestra historia, especialmente de aquellas experiencias que tengan la capacidad de insurgencia frente la dominación hegemónica ejercida desde la modernidad, expresada en la imposición del capitalismo y la colonialidad.

Conclusión

Sin lugar a dudas vivimos tiempos complejos para la educación, momentos de contradicciones, en que, por un lado la escuela y la educación pública pierden el privilegio de trato por parte del Estado, pero al mismo tiempo se le responsabiliza de los resultados de aprendizajes y su escasa capacidad para competir en un mercado educativo. La concepción neoliberal expresada en la NGP que orienta la educación y la escuela, ha llevado que se generen, a su vez, la incoherencia de demandar un fortalecimiento de profesión docente, que ha terminado en proyectos de ley de desarrollo profesional funcional a dicha perspectiva, donde la profesión es sujeta a una serie de controles que terminan por intensificar el trabajo, reduciendo las posibilidades para hacer frente a los dispositivos homogenizante.

No obstante lo anterior, la experiencia que acabamos de analizar nos permite sostener que es posible desarrollar una profesionalidad contextualizada en nuestra realidad como escuela, como ciudad, país e inclusive como Latinoamérica; desde una perspectiva crítica, al considerar que el currículum es un espacio en donde se pueden disputar sentidos y contenidos, muchas veces olvidados o abordados de manera superficial por la estructura curricular oficial.

Nuestra experiencia se sustenta en la crítica, porque nuestra intención se basa en rechazar tajantemente la posibilidad de reproducir conocimientos como si éstos fueran carentes de significados ideológicos, como una versión neutral. Nuestra apuesta es a desnaturalizar aquello que el relato oficial ha sostenido como verdades incuestionables.

La elaboración y la aplicación del programa de estudio nos han permitido generar una mayor identificación con las dificultades y luchas que llevan a cabo los grupos excluidos en Latinoamérica, y particularmente con las comunidades originarias, mirando con respeto, e incluso admiración, algunos de los procesos de reformulación desde un enfoque decolonial, como es el proceso que actualmente se vive en Bolivia.

Estudiar las experiencias desarrolladas en países latinoamericanos, muchos de los cuales son mirados despectivamente desde las visiones nacionalistas, nos ha ayudado a reconsiderar nuestros juicios de valor, e incluso nos ha permitido valorar los diversos aportes que realizan las comunidades de inmigrantes que se han incorporado recientemente a nuestro país.

Quizás uno de los aspectos que podríamos explicitar con mayor determinación en una futura intervención curricular, y por qué no desde una propuesta interdisciplinaria, dice relación con los aportes teóricos y prácticos presentes en algunas experiencias de decolonialidad desde lo intercultural.

Bibliografía referenciada

- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del Nacionalismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, G. (2017). Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Publica (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. *Revista brasileira de política e administração da educação*. (v.33, 3). 593-626. <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79297>
- Araya, M y Figueroa V. (2015). Reflexión y Acción Docente: Centro de Estudios Eduardo de la Barra. Santiago: *Revista Diatriba*, (4), 64-77.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago: LOM Ediciones.
- Apple, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Assaél, J, Albornoz, N y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 1, p. 83-90.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones.
- Bellei, C, y Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales en Chile.1980-2014. “En” C. Bellei. *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones.
- Bolivia. (2012). *Currículum del Sistema Plurinacional*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Bonetto, M. (2012). El Estado en la región. La conflictiva discusión de alternativas teóricas. “En” M. Thwaistes Rey (Ed.), *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas*. (117-135). Buenos Aires: Editorial ARCIS/CLACSO.
- Birgin, A. (2015). Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. *Nodos y Nudos*, (4,39), 29-37. <https://doi.org/10.17227/01224328.4354>
- Castro, A. (2018). Camino docente hacia la democratización: la experiencia del Colectivo Educar y Transformar de Valparaíso. *Trenzar*, (1), 74-79. <http://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/2>
- Cavieres, E. y Apple, M. (2016). Ley Docente y Clase Media: Controlando el Desarrollo de los Docentes Chilenos. *Cad. Cedes*, 36(100), 265-280. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622016000300265&script=sci_arttext
- Coelho, A & Diniz, J. (2017). Olhar o magistério no “próprio espelho”: O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 30, 7-34. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.10724>
- Cornejo, R. y Insunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectiva, Individuo y Sociedad*,

- (12, 2), 72-82. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-full-text-282>
- Contreras, J. (1999). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ernst, T. y Isidoro, A. (2008) Aspectos socio-culturales de desigualdad y pobreza en América Latina. El ejemplo de Bolivia. “En” D. Fontaine y P. Aparicio (Comp.). *Diversidad Cultural y Desigualdad Social en América Latina y el Caribe*. (85-111). El Salvador: Ediciones Böll.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política pública entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, (36,132), 699-722. <https://www.redalyc.org/pdf/873/87342690006.pdf>
- Feldfeber, M. (2006). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada “por decreto”. “En” M. Feldfeber y D.A. Oliveira. *Políticas educativas y trabajo docentes: ¿nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* (53-72). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas Argentina y México.
- Figueroa, V. y Cavieres, E. (2017). La contribución de las movilizaciones estudiantiles a la formación ciudadana y democrática de los estudiantes secundarios chilenos. *Praxis Educativa*, 21(1), 12-21. [doi:https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210102](https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210102)
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- García, M. (2010). *Memorias de Estado y Nación*. Santiago: LOM Ediciones.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica S.A.
- Gimeno, S. (1998). *El currículum moldeado por los profesores, El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata.
- Haya De La Torre, V. (1994). La realidad económica-social de América Latina. “En” R. Marini y M. Millán (coords.) *La teoría social latinoamericana, t. I: Los orígenes a la CEPAL*. México D.F: El Caballito.
- Hinkelamemert, F. (2017). *El grito del sujeto vivo y corporal frente a la ley del mercado*. Buenos Aires: CLACSO/ALAS.
- Hillert, F.; Ouviaña, H.; Rigal, L.; Suárez, D. (2012). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Insunza, J. (2014). Para una nueva educación: ¡A dignificar la carrera docente! *Columna de opinión* 2/12/2014. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2014/12/02/para-una-nueva-educacion-a-dignificar-la-carrera-docente/>
- Mariátegui, J.C. (2007). *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Morduchwicz, A. (2002). *Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes*. Buenos Aires: PREAL/FLACSO.

- Movimiento por la Unidad Docente (2013). Los desafíos del profesorado ante Reforma Educacional de Bachelet. <http://www.revistaeducacion.cl>
- Movimiento por la Unidad Docente (2012). Análisis del proyecto de Carrera Profesional docente presentado por el gobierno. <http://www.revistaeducacion.cl>
- Larraín, J. (1994). La identidad latinoamericana. Teoría e historia. *Estudios Públicos*, (55), 31-64.
- Redondo, J. (2015). *La extinción de la educación pública en Chile*. Buenos Aires: CLACSO.
- OREALC/UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- Oliveira, D.A. (2018). La educación pública en Brasil durante los gobiernos democráticos-populares: entre la ampliación de derechos y la tendencia a la privatización. “En” C. Ruiz, L. Reyes y F. Herrea (Edit). *Privatización de lo públicos en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación*. Santiago: Lom Ediciones.
- Oliveira, D.A. (2015). A nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade, Campinas*, (v.36, 132), 635-646. <https://www.redalyc.org/pdf/873/87342690003.pdf>
- Oliveira, D.A. (2010). *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. 2º ed. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, D.A. (2004). Reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização. *Educ. Soc., Campinas*, (v.25, 89), 1127-1144. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>
- Puiggrós, A. (2010.a). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, A. (2010.b). Avatares y resignificaciones del derecho a la educación en América Latina. *Revista Docencia, Colegio de Profesores de Chile*, (nº 40), 12-20.
- Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO.
- Sisto, V. y Fardella, C. (2014). El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas—Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público. *Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFP*, (49), 3-23. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5580>
- Streck, D y Moretti, C. (2013). Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*, (nº 24), 35-52. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502013000200003
- Tenti Fanfani, E. (2017). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latino-Americano de Educación: saberes docentes; qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.
- Thawaites Rey, M. (2005). *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas: derrotero del ajuste neoliberal en el Estado Argentino*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. "En" M. Poggi (coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. (45-58). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Veas, J. (2016). *Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Documento de presentación del CPEIP*. Santiago: Mineduc.
- Vergara, J. y Vergara J. (2002). Cuatro tesis sobre la identidad cultural latinoamericana. Una reflexión sociológica. *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad Arturo Prat (12), 77-92. <https://www.redalyc.org/pdf/708/70801206.pdf>
- Verger, A y Normand, R. (2015). Nueva Gestión y Educación: Elementos Teóricos y Conceptuales para el Estudio de Modelo de Reforma Educativa Global. *Educação & Sociedade, Campinas*, (vol. 36, n° 132), 599-622. <https://www.redalyc.org/pdf/873/87342690002.pdf>
- Villalobos, C y Quaresma, M (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, (22, 69), 63-84. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140514352015000300063&script=sci_arttext

Lectura sin recetas: experiencia de un Plan de Lectura Complementaria para todos y todas

Constanza Cárdenas Alarcón.

Magíster en Educación Mención Currículum y Comunidad Educativa. Docente Universidad de Santiago de Chile
E-mail: constanzacardenas@ug.uchile.cl

Cindy Fernández Meneses.

Profesora de Educación General Básica. Universidad SEK. Profesora 3ro básico de enseñanza básica. Escuela Santa Victoria de Huechuraba.
E-mail: cindypfm@gmail.com

1. Introducción

El presente capítulo busca describir una experiencia relacionada con un Plan de Lectura Complementaria (PLC) realizado en el marco de la enseñanza de lectura en un primer año de enseñanza básica en la ciudad de Santiago de Chile, la cual nace desde la reflexión docente para el desarrollo de una pedagogía más inclusiva en el marco de un programa de acompañamiento en los años 2018-2019.

Para ello, nos propusimos re-leer nuestras experiencias como estudiantes, compartiendo principios que nos movilizan a querer cambiar el PLC de la escuela en donde trabajábamos. A partir de lo anterior, destacamos la importancia de ser críticas de las experiencias que están naturalizadas en la escuela desde las propias emociones, sentidos y vivencias personales de los y las que trabajamos en ella, para construir nuevos espacios de los que todos y todas nos sintamos parte.

2. Principios movilizados

Esta experiencia nace en gran medida, de espacios de reflexión pedagógica con foco en la transformación de prácticas escolares desde una perspectiva inclusiva. En ese sentido, gran parte del trabajo está centrado en pensar experiencias de aprendizaje que atiendan a la diversidad del estudiantado. Se basó en pensar situaciones de exclusión y marginación que como estudiantes vivimos en la escuela, así como del

sentido que tiene la justicia y la equidad para nosotras en el contexto de la enseñanza de la lectura. En relación con aquello, y en particular al desafío de enseñar a leer y a disfrutar de la lectura desde la vereda de la inclusión, destacamos 3 principios movilizados que impulsaron re-pensar actividades enraizadas fuertemente en la práctica escolar como la lectura complementaria y a construir una propuesta situada acorde a la diversidad de nuestros estudiantes:

- Leer para leer la vida: basándonos en nuestra propia experiencia como estudiantes y como docentes y asistentes de la educación, nos parece necesario relevar la lectura como un acto con sentido para leer el mundo. En particular, el mundo que como persona me parece relevante, sin necesariamente ser este el que es importante para las estructuras de la escuela y al desarrollo del ejercicio lector.
- Leer como un acto social: la lectura entendida como proceso de aprendizaje y de conocimiento, debe ser compartida con otros y otras para construir saberes como comunidad. Las recomendaciones, apoyos, comentarios y diálogos colectivos en torno a lo que se lee, son fundamentales para dejar atrás las lógicas de competencia centradas en quién lee mejor o quién lee más rápido.
- Leer es para todos y todas: hay tantas formas de leer, como estudiantes hay en el aula, por lo que proporcionar oportunidades diversas resulta mandatorio para generar una lectura para, con y en diversidad. Desde esta perspectiva, tenemos la convicción que todos los niños y todas las niñas pueden aprender a leer, reconociendo y valorando al mismo tiempo, sus conocimientos previos en torno al mundo letrado en el que están inmersos.

A partir de estos principios movilizados, desarrollamos un plan de lectura complementaria que intentara de alguna manera abarcar las ideas expuestas, centrándonos en particular a construir una experiencia de lectura significativa que fuera coherente con aquellos.

3. Lectura sin recetas

3.1 Contexto general

Nuestra experiencia tuvo lugar en una escuela pública de la comuna de Huechuraba en la ciudad de Santiago. La escuela posee sello intercultural y medioambiental en su proyecto institucional y cuenta con un curso por nivel abarcando la totalidad de la educación parvularia y básica. La institución educativa posee el mejor resultado de prueba estandarizada SIMCE de la comuna para los cursos de 4° y 8° básico.

El plan de lectura se realizó durante el primer semestre del año 2019 a raíz de

la reflexión realizada en un programa de acompañamiento docente para la inclusión impulsado por el Departamento de Educación Municipal de la comuna el cual se detallará brevemente a continuación.

Luchín: Lectura y Escritura para todos, fue un programa de acompañamiento y reflexión docente que se creó con el fin de fortalecer el aprendizaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva inclusiva. Esta iniciativa nace a partir de una experiencia piloto de acompañamiento y reflexión docente el año 2017, extendiéndose a los 7 establecimientos municipales de la comuna de Huechuraba el año 2019.

Uno de los objetivos que perseguía el programa era fortalecer las competencias pedagógicas y didácticas del profesorado para promover la inclusión en el aula, mediante la diversificación de las experiencias de aprendizaje de la lectura y escritura.

Para lo anterior, desde el Departamento de Educación Municipal se estipularon horarios de trabajo colaborativo para las y los docentes que estaban en el programa para planificar y reflexionar con un(a) profesional de apoyo. Además, dentro del presupuesto del programa, se consideró la compra de una biblioteca de aula con más de 150 títulos por curso y materiales gráficos generados por profesores y profesoras de años anteriores. Junto con ello, existían capacitaciones para los y las docentes, así como para los y las profesionales de apoyo en temáticas de inclusión y diversidad, así como también de didáctica de la lectura y la escritura.

3.2 Programa en el que estaba inserto y participantes

La propuesta se realizó en primer año de enseñanza básica con el objetivo de promover el goce por la lectura, acorde a los objetivos y lineamientos del programa de estudios y el diálogo entre compañeros y compañeras. El curso estaba compuesto por 42 estudiantes, 23 niñas y 19 niños de entre 6 y 8 años, varios de ellas y ellos diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales (5 estudiantes) y en situación de discapacidad (2 estudiantes).

Las tres trabajadoras que participamos de la experiencia estuvo conformado por: la profesora jefe y encargada de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con 6 años de experiencia en aula; la asistente de sala presente en todas las clases y asignaturas; la profesional de apoyo para la inclusión, con formación inicial de fonoaudióloga.

3.3 Problemática a trabajar.

A partir del tiempo de reflexión y los principios movilizados destacados en el apartado anterior, identificamos barreras y problemáticas presentes en las prácticas tradicionales de lectura domiciliaria, que en el contexto del curso con el que estábamos trabajando, afectarían de forma significativa el aprendizaje y participación de todo el estudiantado.

En primer lugar, la estructura tradicional que la escuela tenía en torno al plan

de lectura complementaria (PLC). Esta se caracterizaba por realizar una lectura mensual en todos los niveles de enseñanza básica, independiente de las competencias lectoras que los y las estudiantes tuvieran. Así mismo, la actividad que tradicionalmente se realizaba en la escuela se centraba en la obtención de un producto o resultado vinculado a tareas de memoria respecto a las características principales del texto. Lo anterior resultaba muy problemático desde la perspectiva de la inclusión ¿Era posible pedirle a niños y niñas que no sabían leer, leer textos y responder una prueba?

En relación con aquello, se hacía latente reflexionar en torno a las implicancias que generaba esta barrera, limitando las oportunidades de aprender y participar no sólo de las niñas y los niños catalogados como “diferentes”, sino siendo compleja de realizar para todo el estudiantado. Consideramos que el plan de lectura complementaria que se venía desarrollando en la escuela, más que desarrollar el goce e interés lector, propiciaba el control y la memorización de elementos, pudiendo generar frustraciones y rechazo a la actividad de lectora por parte de los estudiantes.

Además, identificamos barreras del acceso debido a la escasa cantidad de textos existentes en la biblioteca de la escuela para que los y las estudiantes pudiesen explorar los libros, observar sus imágenes y manipular el material. En ella, no habían más de 3 copias por texto lo que significaba un costo extra para sus padres y madres o bien el uso de fotocopias poco atractivas.

A partir de dichas reflexiones y conversaciones, además de interpelaciones personales a nuestra propia experiencia como estudiantes, nació la idea de generar un plan de fomento lector que fuera situado y flexible que les permitiera a todos y todas nuestras estudiantes disfrutar de la lectura y compartirla con los demás. No solo buscábamos que se logren desarrollar habilidades y actitudes orientadas hacia el goce lector de manera individual, sino que éstas estuvieran vinculadas a la lectura como una práctica social, la cual se realiza con otras personas y que se pueda compartir, enfatizando lo que esta nos provoca, lo que sentimos con ella y lo que imaginamos al leer.

3.4 Pilares del plan

Nuestro plan tenía por lo tanto tres pilares, lo que hemos conceptualizado de la siguiente forma:

1. Leo lo que quiero: la diversificación y flexibilización de las experiencias de aprendizaje son necesarias si pensamos en una educación para todos y todas las personas. En relación con ello, pensamos que había que darle opciones a los niños y niñas no sólo para expresar o comunicar lo que les gustó del cuento de la forma que les pareciera mejor, sino también de elegir el texto que querían leer, valorando la diversidad de gustos, experiencias e intereses del estudiantado. Lo anterior, pretendía entregar autonomía y confianza en las decisiones de los niños y niñas (las que muchas veces no son consideradas como válidas o razonables) y propició que ellos pudieran tener una experien-

cia en donde todos y todas pueden elegir, asumiendo esta práctica como una cuestión natural y necesaria para la democratización.



2. Leer juntos/ juntas: la lectura domiciliaria por lo general requiere que padres y madres dediquen parte del tiempo del hogar para leer en conjunto con sus hijos e hijas y responder a las tareas requeridas por la escuela en torno al texto leído. Nuestra propuesta contemplaba la figura de un adulto o adulta que sea significativa; entendiendo la diversidad de familias, tiempos y espacios para realizar las actividades en el hogar, pero con el objeto de propiciar rutinas de lectura en familia, conversando, comentando y disfrutando de un momento en comunidad. Así mismo, la persona significativa, no sólo participaba en la lectura del texto en el hogar, si no también en la presentación del texto y/o en la elaboración de un producto para compartir con el curso. En ese sentido, se extiende la invitación a que la familia pueda participar del espacio del aula para comentar su experiencia de lectura.

3. Leo contigo: la lectura como práctica social situada convoca a tener espacios de diálogo y expresión libre en torno a lo que es leído, más allá de las respuestas para una prueba o para una evaluación en concreto. En ese tipo de tareas la lectura se vuelve una obligación, cuya expresión será evaluada por el o la docente y no es compartida con los y las compañeras. Es por esto que estructuramos un espacio en la clase de lenguaje para compartir experiencias y conversar acerca del texto leído. Respecto a aquello, se destinaron espacios dentro de las clases y horarios para que las familias por una parte pudiesen participar de la instancia, y por otra, existiera una rutina de compartir lo leído más allá de una actividad incidental.

3.5 Puesta en marcha



Al conversar con los padres y madres respecto a la propuesta, la gran mayoría se mostró abierto y dispuesto a lo que se planteaba hacer y accedió a participar de todo el proceso. Se estableció un plazo de 2 meses para que todos y todas las estudiantes completasen la lectura del texto seleccionado y realizaran su presentación.

Cada estudiante podía llevarse el libro a su hogar libremente y trabajarlo con uno o más adultos de forma libre.

Para la elección del texto se ocupó el recurso de la biblioteca de aula que, como señalamos en la sección 3.1 *Contexto General*, tenía más de 30 títulos con 5 copias de cada uno. Esto permitió que varios estudiantes eligieran el mismo texto, ya que se interesaban en él por su portada o por los personajes que observaban en las ilustraciones.

Para acompañar el proceso de lectura, se agregó una ficha de lectura sencilla con el propósito de generar evidencias del ejercicio lector para la rendición de cuentas con la coordinación; así como también con la necesidad de contar con documentos para calificar la actividad dado el lineamiento de la escuela al respecto. De igual forma, esperábamos que la ficha pudiese ser un material flexible que se pudiera mantener en el tiempo, con la finalidad de servir como guía para orientar a las y los estudiantes y sus acompañantes a identificar elementos relevantes como el título y el autor, reconocer lo importante de la historia. Además, sirve para promover la escritura de palabras en el caso de los niños y niñas en estadios iniciales de escritura, así como de frases y oraciones en el estudiantado con un nivel más avanzado. La ficha fue socializada y compartida con los apoderados y apoderadas a la hora de presentarles la propuesta, explicándoles cómo llenarla, entregando múltiples opciones y estrategias para facilitar su completación.

Ficha de lectura para Plan lector



Instrucciones generales:



1.- Elige un texto de la biblioteca móvil de aula.



2.- Lee el texto en el hogar junto a un familiar.



3.- Completa la ficha de lectura (requisito para presentación) y elige una modalidad para compartir con tus compañeros lo leído, puede ser: disertación, disfraz, representación, cuenta cuento con tu familiar (con aviso previo), un video en conjunto con tu familia, entre otros.



Autor del texto elegido:



Editorial del texto elegido:



Personajes de la historia



Escribe con ayuda, el resumen de la historia (de qué trata)



Dibuja alguna escena o personaje del texto elegido

El espacio para compartir y socializar el libro se realizó durante el horario de clases y tenía como objetivo mostrarle a los compañeros y compañeras de qué se trataba el libro y recomendar el texto según la valoración personal de cada estudiante. En ese sentido, se buscaba que los niños y niñas pudiesen transmitir lo que más les gustó, pensando en formas que sus compañeros y compañeras disfrutarían de la presentación. Los apoderados y apoderadas tenían un permiso para ingresar a la escuela el día de la presentación, autorizado por la jefatura técnico-pedagógica, para organizar la entrada a la sala.



3.6 Recuerdos memorables



El plan implicó de manera significativa a los y las estudiantes en conjunto con sus familias. La mayoría de ellos y ellas asistió al colegio para acompañar a su hijo, hija o familiar para presentar el libro con los y las compañeras. Muchos de ellos se organizaron en sus trabajos ya que, en la medida que pasaban las semanas, todos los niños y niñas esperaban ansiosos el espacio para ver y participar de las presentaciones y experiencias lectoras de sus compañeros y compañeras.

Cabe señalar que no sólo asistieron madres y padres a la actividad, sino también vecinos, vecinas tíos, tías, abuelos y abuelas, mostrando así la gran diversidad de familias y personas con los que se vinculan y relacionan los y las estudiantes. Así mismo, se observaron múltiples formas de presentar el texto, como videos, obras de teatro, disfraces, dibujos, entre otros, lo que generó mucha curiosidad en los niños y niñas preguntando ¿Por qué habían elegido esa forma?, ¿Cómo se habían organizado para presentar?, entre otras preguntas.

Dentro de las presentaciones y lo observado durante los 3 meses de implementación, nos llamó especialmente la atención la presentación de los y las estudiantes en situación de discapacidad, los cuales desarrollaron la actividad buscando formas de expresión acorde a sus características. Estas presentaciones, generaron una gran impresión en los niños y niñas del curso, que al estar insertos en un sistema en donde prima la perspectiva médica y esencialista de la diversidad, mostraban conductas de paternalismo y ayuda hacia estos estudiantes, tratándolos como si fuesen más pequeños. Lo anterior, lo comprendemos desde la política pública del Programa de Integración Escolar que fomenta el diagnóstico y las adecuaciones y prácticas diferenciadas para el grupo de estudiantes etiquetados.

Cuando se realizó la actividad con estos dos estudiantes en específico, los y las estudiantes se sorprendieron al ver que ellos lograsen realizar la actividad, felicitándolos y comentando sus presentaciones, estableciendo una relación mucho más horizontal con ellos durante la experiencia.

Dentro de los comentarios que hemos rescatado respecto a la experiencia destacan las de algunas madres y padres del curso. Estos nos comentaron que les había gustado participar de la actividad y que consideraban la propuesta como novedosa y significativa. Nos llamó la atención la importancia que le daban al haber participado de una actividad dentro del horario de clases, ya que según señalaban su participación hasta ese momento se había limitado a actividades “extras” como actos, premiaciones o convivencias. Igualmente, comentaban lo distinta que era la propuesta de PLC de sus propias experiencias como escolares, recordando (al igual que nosotras) sus propias vivencias asociadas a la lectura complementaria que en muchas ocasiones se vinculaban con sentimientos de frustración y obligatoriedad por leer. Así mismo, resaltaban la poca participación que tenían sus propios apoderados y apoderadas en su proceso escolar, no recordando ninguna experiencia similar.

4. Reflexiones finales

A partir de lo relatado en este texto, nos gustaría levantar algunas ideas y reflexiones con las que nos quedamos después de realizar esta experiencia y que nos parecen relevantes para fortalecer una pedagogía para todos y todas las estudiantes.

En primer lugar, nos parece necesario abandonar la idea de lectura como un producto y por lo tanto, su evaluación como un control. Este PLC se caracteriza por ser una experiencia flexible en torno a la lectura, alejado de las visiones de control y por ende, logra abrir la posibilidad para que nuevos aprendizajes surjan a partir de la interacción entre la comunidad del curso, más allá de lo pre-escrito en los indicadores de evaluación del programa de Lenguaje y Comunicación. En ese sentido, nos parece particularmente relevante el rol que juegan las familias del estudiantado en este proceso, aumentando el compromiso e involucramiento con la actividad cuando esta se encuentra enmarcada en un espacio acogedor y amable. Además, este plan conceptualiza la lectura como una actividad que estimula el goce y la socialización y que no representa una obligatoriedad necesariamente en el espacio de la escuela.

Con base en lo señalado anteriormente, nos parece necesario ampliar el concepto de currículum y subrayar el rol del profesorado en la construcción de este desde una perspectiva amplia y multidimensional, desde la interpretación y la deliberación. Si queremos generar una educación democrática, justa e inclusiva, requerimos de un currículum que sea más democrático desde su construcción, basado en los sentidos y experiencias de quienes participamos de ella a diario, así como del cambio de las lógicas bancarias y transmisivas de la enseñanza. Si bien esta experiencia representa un cambio acotado en una asignatura específica, es necesario que el conocimiento aquí levantado pueda ser legitimado como un saber válido, digno de ser compartido con otros de manera que pueda ser conceptualizado, por ejemplo, como una actividad institucional.

Por otra parte, la tarea de educar en y para la diversidad debe dejar de visualizarse como una cuestión técnica para posicionarse como una cuestión ética y política en donde el profesorado es central para lograrla. En el proyecto macro en que se de-

sarrolló esta propuesta contó con capacitación técnica en el área de la diversificación de la enseñanza como por ejemplo, el marco del Diseño Universal del Aprendizaje, pero este no puede ser pensado desde una lista de chequeo o una receta rígida. Más bien, se esperaría que su utilización se diera en el marco de la colaboración y el análisis de los propósitos que tiene la pedagogía y la educación. En nuestra propuesta de PLC no se observan grandes variaciones técnicas ni el uso de una metodología en particular, sino mas bien responde a una reflexión crítica respecto a actividades tradicionales de la escuela y al diálogo y búsqueda de estrategias en conjunto.

Junto con ello, nos parece importante destacar que esta experiencia entre profesionales nos demuestra que los espacios de colaboración son necesarios y deben ser protegidos de las variadas presiones administrativas de rendición de cuentas en torno a las horas no lectivas. En ese sentido, la incorporación de profesionales de apoyo debe tener el foco puesto en la reflexión y el compartir saberes y no exclusivamente en el diagnóstico de los estudiantes como apunta la actual política pública que refiere a los Programas de Integración Escolar, a los que usualmente se les responsabiliza de la inclusión en las escuelas.

Finalmente, se debe destacar que el cambio es urgente para poder transformar las prácticas homogeneizadoras de la escuela y para construir otro tipo de educación. Sin embargo, no se puede desconocer el control en el que están insertas las escuelas y por consiguiente el profesorado, dentro de la lógica de mercado que dirige hoy la educación chilena la cual conlleva un sin número de limitaciones y restricciones para la práctica autónoma. No obstante, consideramos fundamental ser protagonistas de ese cambio desde una perspectiva transformadora, a partir de los principios que nos mueven como trabajadores de la educación y como ciudadanos. En general, se nos pide innovación dentro de las escuelas y muchas veces las innovaciones se basan en cambios que mantienen la reproducción de un sistema altamente segregado e inflexible. El cambio, en nuestra opinión es necesario, pero debe forjarse a partir de los y las que participamos del espacio educativo, así como de los y las estudiantes y sus voces, incluyendo sobre todo las voces de los niños y niñas.

De esta manera queda como desafío pensar en cómo involucrar a los niños y niñas en la toma de decisiones en otras asignaturas y en la escuela en general, así como también de continuar flexibilizando esta actividad de modo que puedan buscar y elegir otros tipos de textos y no sólo textos literarios bajo los cánones estéticos impuestos. La lectura, en particular debiese estar anclada a realidad mediante la exploración y utilización de textos reales y auténticos recogidos de la vida de los niños y niñas.

Haciendo eco de los recuerdos que inicialmente promovieron la construcción de esta experiencia, nos preguntamos qué hubiésemos pensado o cómo hubiéramos vivido la experiencia de Lectura Sin Recetas. Creemos, por cierto, que nuestras madres hubiesen estado preocupadas intentando buscar un disfraz bonito con la vecina para hacer nuestra presentación (nuestras madres son muy exigentes) y que hubiésemos disfrutado de ese tiempo con ellas leyendo algo que realmente nos gustara. Quizás en la adolescencia hubiésemos seguido leyendo de las fotocopias sacadas en sus oficinas, pero de un tema que realmente nos apasionara. Pienso en mis compañeros y

compañeras que no les gustaba leer ¿Hubiese sido diferente si no hubiésemos estado insertos en ese contexto de la competencia, en la carrera de sacarse buenas notas? ¿Será distinto para los y las estudiantes que se encuentran hoy en nuestras aulas en donde las cosas, de manera acotada y silenciosa, empiezan a cambiar? ¿Podrán las estudiantes y el movimiento social, ayudarnos a saltar el torniquete del status quo?

Pensando con qué frase o pensamiento podríamos cerrar este texto, nos encontramos (o quizás nos encontró) con una cita Paulo Freire en su obra Pedagogía de la autonomía (2004).

“ Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible” (p.35)

Nos resuenan profundamente las palabras del educador brasileño en cuanto la idea de cambiar y de ser sujeto para intervenir el mundo. Desde sus palabras cerramos esta experiencia con la idea de que las cosas no son, sino que están siendo. Así, agregamos un último principio movilizador: La lectura no es. La lectura está siendo. Y siendo diferente.

“Con poco hacemos mucho”: Reflexiones sobre educación inclusiva desde la invisibilidad del trabajo docente¹

Sebastián Zenteno Osorio

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva
szenteno.cici.iquique@gmail.com

Francisco Leal Soto

Universidad de Tarapacá
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva
fleal@academicos.uta.cl

1. Presentación

Comenzaremos haciendo dos alcances al lector: sobre la posición desde la que escribimos y sobre el momento sociohistórico en que se desarrolla este trabajo. Sobre nuestra posición, ambos autores somos de profesión psicólogos con formación y experiencia en el área educacional, actualmente académicos de universidades chilenas e investigadores del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (en adelante Eduinclusiva). Lo indicamos porque el trabajo a exponer tratará sobre profesores y profesoras (en adelante profesores), una profesión distinta a la nuestra y que, como muestra la literatura, muchas veces se desencuentran en el quehacer cotidiano de la escuela (Cornejo, 2018b; Guerrero, 2005). Sin embargo, la labor docente es central para la transformación educativa, y en ese empeño transformador el psicólogo puede y debe embarcarse como aliado, superando cualquier obstáculo tramposo que la burocracia administrativa pueda imponernos. Las ideas expresadas en este escrito surgen del respeto y la admiración hacia el trabajo docente, como un eco de las reflexiones que fueron posibles gracias al trabajo mancomunado de profesores, asistentes de la educación, directivos y psicólogos en un ejercicio de investigación no formalizado que surgió al alero de una experiencia de instalación de un dispositivo para brindar apoyo al bienestar psicológico de los estudiantes.

Sobre el contexto sociohistórico, este trabajo recoge reflexiones sobre educa-

.....
1 Trabajo realizado con apoyo de SCIA ANID CIE160009

ción inclusiva con cuatro grupos de profesores, de aproximadamente 25 integrantes cada uno, en cuatro escuelas particulares subvencionadas de Iquique y Alto Hospicio, comunas de la región de Tarapacá en el extremo norte de Chile. Las reuniones de trabajo se efectuaron desde el año 2018 hasta fines de 2019; es decir, fuimos acompañando sus reflexiones antes y durante el “estallido social chileno”. Este acontecimiento ha develado la gran desigualdad y la precarización de las clases medias y medias-bajas, acompañada de un incremento sostenido de la desconexión entre élites y ciudadanía, ante lo que han emergido nuevos grupos ciudadanos y gremios que han buscado constituirse como grupos de representatividad social (CIPER Chile, 2019, 2020; Jiménez, 2020).

Es desde estas dos consideraciones, posicionamiento profesional facilitador de reflexiones docentes y contexto sociohistórico de reivindicación social, que se gesta la idea central de este capítulo. Los profesores perciben y sienten la necesidad de ser escuchados y considerados en la toma de decisiones sobre la educación chilena y sobre su trabajo concreto situado en su escuela. Se sienten invisibilizados por un sistema educativo que les resulta inconsistente, agobiante y lejano a su realidad cotidiana, que les dice qué hacer y cómo hacerlo y luego les evalúa por ello, pero que no se detiene a preguntar cómo están, ni considera procesos de reflexión y participación para la toma de decisiones ante temas que ellos consideran cruciales, como la educación inclusiva.

Esta experiencia, para nada novedosa ni sorprendente, surgió diversa y reiteradamente en las reflexiones que fueron parte de la primera fase del proceso de instalación de un Sistema de Información y Seguimiento de Bienestar Psicológico Estudiantil llevado a cabo por Eduinclusiva en escuelas de la región de Tarapacá. En esta primera fase de sensibilización generamos, en conjunto con los equipos de gestión de cada una de las cuatro escuelas, un espacio de reflexión sobre la educación inclusiva con los profesores, aplicando metodología de conversación grupal semi estructurada (Gajardo & Torrego, 2020; Martinic, 2017), entre una y tres sesiones de hasta 90 minutos de trabajo. Para ello nos aseguramos de contar con todos los consentimientos éticos correspondientes para la participación y registro. Una vez que recogíamos las reflexiones de los profesores, nos dábamos a la tarea de analizar los registros aplicando análisis de contenido simple para, en una segunda instancia, compartir la información y comentar colectivamente, alimentando la reflexión. Lo que presentamos aquí, entonces, son algunas de esas experiencias e ideas respecto de educación inclusiva, expresadas y elaboradas por los propios profesores en estas sesiones reflexivas.

En primer lugar, revisaremos las percepciones docentes sobre el desarrollo de las políticas públicas sobre educación inclusiva en Chile; luego, presentaremos las ideas que emergieron sobre el conocimiento asociado a educación inclusiva; para, finalmente, dar cuenta de los ámbitos que los profesores identifican como claves para favorecer su práctica en favor de la inclusión escolar, a partir de la idea de Paulo Freire sobre elementos constitutivos de la situación educativa.

2. Política pública sobre educación inclusiva en Chile

2.1 Críticas docentes a la política pública sobre educación inclusiva en Chile.

Durante las reflexiones los profesores mencionaron dos elementos críticos sobre políticas públicas de la educación inclusiva en Chile. En primer lugar, los docentes dan cuenta de que las políticas públicas nacionales sobre educación inclusiva no son coherentes con las políticas internacionales a las que Chile adscribe.

Cuántas veces hemos visto en la tele a los presidentes firmando tratados internacionales y declaraciones en favor de los derechos de los niños y finalmente nunca se cumplen, en Chile parece que aparentamos mucho, pero en verdad no se cumple lo que se firma, me refiero a educación y a inclusión específicamente (Profesora 1, escuela 4 2018).

El segundo elemento crítico es sobre la puesta en práctica de las políticas públicas nacionales de inclusión escolar. En este ámbito, identifican barreras específicas para desarrollar su quehacer docente: falta de formación profesional continua para atender diversidades pedagógicas y dificultades socioemocionales de sus estudiantes; alto número de estudiantes por salas de clases; y sobrecarga laboral.

El fondo de la Ley de inclusión nos parece algo súper positivo, porque no existe discriminación de clases sociales, pero el problema es que nos llegan estudiantes con muchas dificultades y no sabemos cómo ayudarlos para que logren los objetivos escolares, menos cuando tenemos 35 o 40 estudiantes por sala. (Profesor 2, escuela 2, 2018).

2.2 Desarrollo de la política pública sobre educación inclusiva en Chile

En el mismo sentido de estas reflexiones docentes, presentaremos aquí una breve revisión del desarrollo de la política pública sobre educación inclusiva en Chile, en que damos cuenta de otros elementos que consideramos que están en la base de lo percibido por los profesores, y que es necesario tener en cuenta a la hora de pensar la labor docente en favor de la inclusión escolar.

La diversidad ha sido parte de la educación chilena a través de su historia: la forma en que cada administrador del sistema público y sus intereses han ido atendiendo la diversidad es la que ha marcado los tonos de exclusión e inclusión, determinando, por consecuencia, los grupos segregados (Carrasco, 2015). En el contexto actual, conectado y globalizado, la política pública interna no sólo depende de la administración pública de turno, sino también de factores externos como políticas

de desarrollo internacional a las que países como el nuestro se adscriben para el beneficio de su desarrollo. En el caso chileno, desde la dictadura de Pinochet y la imposición del modelo neoliberal se ha producido una tensión en el intento de los administradores del Estado por mantener un sistema educativo de mercado que converja con demandas de políticas internacionales que van en sentido contrario a las del mercado; sin embargo, la balanza termina equilibrándose hacia los principios del mercado (Carrasco, 2015; López et al., 2018; Manghi et al., 2020), produciendo mayor segregación social en educación que, a su vez, genera una mayor demanda de inclusión (Carrasco, 2015).

Desde los años noventa, las políticas consideran la educación como motor central del desarrollo social y factor de integración económica, al agregarle valor a los procesos productivos basados en la sociedad del conocimiento. Por otra parte, la formulación de políticas se centró en la educación especial, con repercusiones en financiamiento y normativas respecto de la educación de niños con necesidades educativas especiales, favoreciendo una propuesta híbrida entre integración e inclusión (Morales & Pérez, 2014), manteniéndose la idea de que es el individuo el que se adapta al medio escolar y promoviendo, simultáneamente, que la escuela debe aceptar la diversidad de su comunidad y adaptarse a ella.

En el año 2015, el gobierno de la época materializó un conjunto de reformas con la aspiración de avanzar hacia una educación pública de calidad y, sobre todo, hacia una educación no segregadora, impulsado por políticas internacionales y presiones estudiantiles a través de extensas movilizaciones. Se promulgó la Ley de Inclusión Escolar (Ley N°20.845, 2015), cuyos componentes principales son: a) el cese del financiamiento compartido, b) la eliminación del lucro y c) la prohibición de selección en establecimientos subvencionados por el Estado en todo el ciclo escolar. Esta legislación no estuvo exenta de debates, los que se han acentuado en los años posteriores a su puesta en marcha, pues ha llevado a discutir asuntos de fondo sobre los principios en los que descansa nuestro sistema educativo (Dávila & Naya, 2011) y que siguen manteniendo las estructuras segregadoras de base: a) un modelo educativo basado en el mercado y no en el valor público, b) la imposición de una lógica de la rendición de cuentas empresarial aplicada a la escuela y c) una tensión entre la integración que apremia por diagnosticar y la inclusión educativa que supone legitimar al otro (López et al., 2018), lo que nos presenta un panorama muy complejo (Manghi et al., 2020).

Con base en lo expuesto hasta aquí, consideramos que la percepción de incoherencia entre la política pública sobre educación inclusiva en Chile y su puesta en práctica en favor de la inclusión escolar que perciben los docentes con quienes reflexionamos está arraigada en la esencia de nuestro sistema educativo desde la década de 1980. La esencia de dicha incoherencia, postulamos, obedece a que el sistema Estatal responsable del sistema educativo busca mantener en equilibrio dos principios que son opuestos entre sí, el de valor de mercado en educación coherente con los intereses de los grupos de poder que condicionan la administración del Estado, y el de valor público en educación, que obedece a intereses universales basados en el derecho y la justicia social. Esta tensión de principios repercute en el cotidiano de

la labor docente y se percibe como incoherencias del sistema que los docentes ven de forma clara.

El PIE², para mí, es el mejor ejemplo de incoherencia de nuestros gobiernos, porque lo muestran como el gran proyecto de inclusión, pero la verdad es que el Decreto 170, sólo nos dio más plata para contratar gente y comprar cosas para recibir más niños con problemas, suena muy duro tal vez, pero es la realidad, nadie nos dijo cómo teníamos que hacerlo, recibimos niños y recursos, pero nada más, porque parece que todo lo solucionan con plata (dinero) (Profesora 3, escuela 1, 2018).

3. Conocimientos sobre educación inclusiva en Chile

Independientemente de la ubicación de la escuela y la cantidad de participantes, los profesores atribuyen a investigadores y especialistas -nosotros, en esta experiencia- el manejo del conocimiento científico y, por tanto, se les atribuye también, en esa calidad de investigadores externos a la escuela, la capacidad de validar o no sus percepciones sobre la educación inclusiva; a pesar de que son ellos y ellas quienes viven en la experiencia in situ día a día, es en agentes externos y su conocimiento, en quienes depositan el atributo de validación de sus percepciones.

Nosotros no nos sentimos preparados para lo que se nos está viendo con esto de la inclusión, pero ustedes como académicos especialistas son los que tienen el conocimiento científico, entonces ustedes nos pueden ayudar a aclarar qué tan bien o mal estamos (Profesora 1, escuela 1, 2018).

En la validación externa que atribuyen para validar sus percepciones sobre educación inclusiva, el elemento que surgió de forma transversal fue el manejo del conocimiento científico, del que hicieron una marcada diferencia con el conocimiento docente. El primero lo asociaron al contexto académico, producido por investigadores especializados y con cierto grado de impacto en la política pública, pero casi nulo en su práctica docente. En tanto el segundo, lo asocian a su práctica docente, producido en contexto escolar a partir de reflexiones personales y grupales entre pares, con casi nulo impacto en política pública y alto impacto en su quehacer docente. Ello resta fuerza a su propia voz, portadora de un conocimiento situado y efectivo que resulta silenciado incluso por ellos mismos.

3.1 Breve revisión del conocimiento científico sobre educación inclusiva en Chile

El conocimiento científico sobre educación inclusiva los profesores lo asocian principalmente a producción y divulgación de investigaciones sobre la materia. Al respecto, indicaron que este conocimiento emerge de procesos metodológicos rigurosos y validados por comunidades de especialistas, y se difunde en libros, artículos en plataformas especializadas y capacitaciones; el acceso a él es percibido como restringido, por disponibilidad de tiempo y conocimiento de opciones de acceso:

Nosotros nos capacitamos harto en inclusión, yo igual leo en internet lo que encuentro, el poco tiempo que tengo, pero no es suficiente, el conocimiento que tienen ustedes es porque lo han investigado y estudiando a fondo en libros e investigaciones, sabemos que lo científico tiene otro peso, porque es riguroso y se valida de muchas formas, no es sentido común nomás (Profesor, 4 escuela 2, 2019).

No obstante la propia autolimitación que resulta de la subvaloración de su propio conocimiento, y la consecuente necesidad de validación externa a partir de lo que reconocen de la actividad académica y científica al respecto, articulan críticas concretas al quehacer académico desde su práctica; entre ellas, la percepción de bajo impulso para desarrollar investigaciones sobre el tema por parte del Estado y la dificultad de acceso a los resultados y aportes de las investigaciones sobre el tema en Chile.

3.1.1. “El Estado no promueve la investigación sobre educación inclusiva en Chile”

Para los profesores que participaron en estas experiencias, la investigación en educación inclusiva en Chile es una materia que debiese promoverse principalmente desde el Estado, pero perciben que esto se hace de forma insuficiente.

En Chile, sabemos que desde el Estado y los diferentes gobiernos de turno, la investigación no es algo en que se invierta mucho, menos en educación inclusiva, yo creo que eso nos hace falta y es función del Estado y gobierno hacerlo (Profesora 5, escuela 1, 2018).

En Chile, la capacidad para realizar investigación en educación se instaló en la década de 1950, impulsada por las principales universidades de la época y con el apoyo de algunos organismos internacionales. A partir de 1960 continúa su desarrollo a través de la escuela de Paulo Freire y el auge de la investigación participativa (Palamidessi et al., 2014). En la década de 1970, ocurrido el golpe de Estado y la

posterior dictadura militar hasta 1989, se instalaron mecanismos de violencia ideológica y política hacia quienes manifestaran cualquier pensamiento disidente al régimen (Núñez, 2005). Con el retorno a la democracia a partir de 1990, el Estado chileno buscó aumentar el financiamiento en investigación en educación, con el fin de promover el trabajo sobre los puntos propuestos en el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995); sin embargo, éstos se concentraron mayoritariamente al interior de las universidades, bajo un modelo de financiamiento por competitividad y evaluación de resultados en base a indicadores de productividad que se ha ampliado y fortalecido hasta la actualidad (Palamidessi et al., 2014). A partir de 2008, la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (actual Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID, como será referida de aquí en adelante), con el patrocinio del Ministerio de Educación, financia centros de investigación avanzada en educación, los que, a través de la articulación y fortalecimiento de distintas y múltiples capacidades, tienen el propósito de contribuir a los esfuerzos por el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación del país (ANID, en línea). En esta línea se han creado en Chile cinco centros de investigación educacional a través de programas asociativos con financiamiento estatal importante: el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), el Centro de Políticas Comparadas en Educación (CPCE), el Centro Justicia Educacional (CJE) y Eduinclusiva. Si bien hay otras iniciativas en la línea de los concursos públicos que han favorecido la investigación en el área, es principalmente a partir de estos centros que se evidencia un aumento significativo en la producción científica del tema (Nussbaum & González, 2015). Al revisar los centros de investigación avanzada en educación, es evidente la importancia que se ha dado a la educación inclusiva desde el financiamiento público a partir de la segunda mitad de la última década. Podemos decir que, con el segundo concurso nacional para centros de investigación en educación del año 2016 se marca un hito en la materia, ya que los dos Proyectos de Investigación Asociativa (PIA) que se adjudicaron financiamiento plantearon como objetivo y tema central de trabajo la educación inclusiva.

3.1.2. “La información científica está en lugares escondidos”

Surge de los profesores participantes en la reflexión la idea que la información científica está encapsulada en sitios a los que no es fácil acceder, y en ocasiones tampoco es viable traspasar dicha información a sus prácticas cotidianas.

Yo sé de la existencia de bases de datos, *papers* y esas cosas, pero ese conocimiento siempre está super escondido, dígame usted, ¿cómo accedemos a esa información?, en leer un *paper*, entenderlo y aplicarlo se me va el año (se ríe), necesitamos algo más accesible (Profesor 6, escuela 2, 2019).

Este ámbito de análisis podría constituir un trabajo de investigación en sí mismo, ya que se podría realizar una revisión sistemática y detallada al respecto. Sin embargo, para fines de esta reflexión, analizamos las publicaciones sobre educación inclusiva en dos fuentes de difusión científica: base de datos *Web of Science* (en adelante, WOS), considerando las conclusiones expuestas en Nussbaum & González (2015), sobre el significativo aumento de publicaciones de investigaciones sobre educación en Chile; y en segundo lugar, revisamos las publicaciones de la Revista Calidad en la Educación, del Consejo Nacional de Educación (en adelante CNED), que es uno de los organismos centrales del Estado que tiene como misión cautelar y promover la calidad de la educación, para lo que busca entregar a la comunidad información sobre el sistema educacional, lo que realiza a través de distintos medios, entre ellos esta revista (Consejo Nacional de Educación, en línea).

En el caso de WOS, al ingresar la búsqueda “*Educational Inclusion*” como filtro por tema, país Chile, rango de años entre 2010 y 2020, observamos que se eleva significativamente el número de publicaciones a partir del año 2016, alcanzando su máximo en 2020 (figura 1). De un total de 139 documentos publicados, el 89% corresponden a artículos de investigación, el 58% está clasificado en la categoría WOS Investigación Educativa, seguido por un 6% clasificado en la categoría Educación Especial y luego con menor porcentaje otras categorías asociadas a temas específicos de diversidad educativa. Sobre fuentes de financiamiento se desprende que 11% declara financiamiento obtenido por alguna fuente de ANID, pero 77% no indica fuente de financiamiento, por lo que no es posible sacar alguna conclusión a partir de este indicador. Luego, la misma selección analizada en indicadores de referencia repite la tendencia; pero al analizar en detalle los documentos con mayores índices de impacto, éstos corresponden a estudios gestionados por instituciones internacionales que agrupan a una gran cantidad de países entre los que se incluyen instituciones académicas chilenas. Sin embargo, al eliminar estos macro estudios del análisis los indicadores de impacto disminuyen, aunque la tendencia al aumento durante los últimos cinco años se mantiene (figura 2).

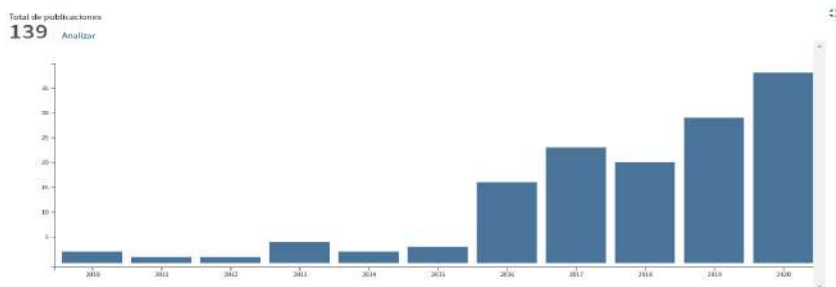


Figura 1. Gráfica de publicaciones científicas por tema “*Educational Inclusion*”, país Chile, entre años 2011 y 2020. (Fuente: extraído de la base de datos online WOS, el 20 de Enero de 2021)

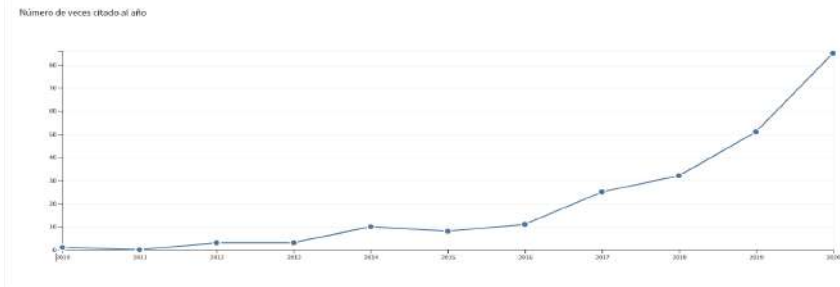


Figura 2. Gráfica de citas por año de publicaciones científicas por tema “*Educational Inclusion*”, país Chile, entre año 2011 y 2020. (Fuente: extraído de la base de datos online WOS, el 20 de Enero de 2021)

En la Revista Calidad en Educación, al buscar por palabra clave “Inclusión”, hasta 2020 se encuentran 17 artículos, destacando los números 48 y 49 de la revista del año 2018, por ser el periodo con mayor proporción de artículos publicados sobre el tema. No se observa una tendencia clara sobre alguna línea de pensamiento sobre educación inclusiva ni se explicita aquello en los documentos descriptivos de la revista; sin embargo, sí se señala en su presentación el interés por dar cabida a estudios que aborden distintos ámbitos de la diversidad educativa, lo que se refuerza con la presencia de la palabra “diversidad” como parte de la nube de conceptos claves disponibles en su plataforma web (Consejo Nacional de Educación, en línea).

Al revisar estos dos ámbitos, se evidencia un aumento significativo en la cantidad de estudios científicos sobre educación inclusiva en Chile en medios de divulgación académica; sin embargo, los docentes participantes no acceden a estos medios. Al consultar por los factores que inciden en ello, nos indican que se debe, principalmente, a la combinación tiempo-accesibilidad; es decir, las tareas diarias de su labor no dejan tiempo a espacios de estudios profundos sobre temas especializados como inclusión escolar, y cuando se llega a generar dicho espacio, desconocen cómo acceder a este tipo de información.

Sería ideal, por ejemplo, que las reuniones técnico pedagógicas, por ejemplo, de verdad fueran para hablar sobre temas pedagógicos, como la inclusión, pero no, siempre son pura información de lo que tenemos que hacer: la reunión de apoderados, el acto, las cuotas, etcétera (Profesora 7, escuela 3, 2019).

Recientemente, haciéndose cargo de estas limitaciones, desde ANID se ha sucedido a los centros de investigación avanzada en educación que generen formas de hacer llegar sus contribuciones investigativas de forma directa a las comunidades educativas; por ejemplo, con instancias abiertas de formación, difusión de material práctico vía plataformas digitales de uso masivo o insertándose en las propias

escuelas (ANID, en línea), lo que da cuenta también del consenso en la necesidad de un cambio de foco sobre el plano de acción de los centros de investigación que se daban en contextos académicos más herméticos en la década de los 90 a centros que apunten a generar lazos de colaboración mutua con las comunidades, llegando a constituirse, eventualmente, como coinvestigadores.

3.2 Conocimiento sobre educación inclusiva desde las reflexiones docentes

En las reflexiones sobre conocimiento acerca de la educación inclusiva emergió una categoría central, la percepción de los profesores del concepto educación inclusiva; y una secundaria, sobre valores inclusivos en la práctica educativa. En relación con el concepto de educación inclusiva, los profesores reconocen que es una percepción que ha ido cambiando en el tiempo, desde un foco centrado en la discapacidad hasta un enfoque centrado en la atención a la diversidad. Dicha conciencia de la evolución en cómo perciben la educación inclusiva la atribuyen a la generación de estos espacios de reflexión conjunta, y valoran positivamente estos espacios como facilitadores de reconstrucción conceptual desde sus propias prácticas y comunidades docentes.

Nunca nos habíamos preguntado por los conceptos que asociamos a la inclusión, y decimos que somos un colegio inclusivo. Creo que este ejercicio nos ayuda a ser conscientes de lo que pensamos y hacemos. Deberíamos hacerlo más seguido (Profesora 8, escuela 3, 2019)

En este mismo sentido, emerge la percepción de valores inclusivos que forman parte de su conocimiento como elementos que facilitan la inclusión escolar. Existe consenso entre los distintos grupos de docentes que participaron, en que los valores inclusivos constituyen actitudes que son pilares importantes para transmitir una cultura escolar inclusiva.

Ahora que lo pienso, antes nosotros asociábamos la inclusión a la Teletón o al PIE, ahora no, para nosotros la inclusión son todos, yo creo que los valores son esenciales, tenemos que trabajar impulsando valores que formen una cultura escolar distinta, centrada en la diversidad (Profesor 9, escuela 2, 2018).

Los valores que los profesores participantes asocian con mayor frecuencia a educación inclusiva son: respeto, tolerancia, aceptación y empatía. Al mismo tiempo, perciben que estos valores son explicitados en el discurso de sus comunidades educativas en situaciones específicas y aisladas, pero que debiesen ser transversales a normativas y currículo, y expresarse cotidianamente en acciones concretas.

Sobre estos valores que mencionamos, creo que son cosas que decimos todos los días, pero siempre como algo ajeno, están pegados en las salas, en nuestro PEI, pero ahí se quedan. No los aplicamos ni nosotros ni con los estudiantes (Profesora 10, Escuela 1, 2018).

Yo opino parecido, pero creo que sí los aplicamos, pero de manera aislada, hacemos cosas inclusivas, pero a veces sin tenerlo muy claro, ni lo planificamos así, lo hacemos porque nos nace nomás (Profesora 3, Escuela 1, 2018).

Cuando analizamos estas categorías, hay dos elementos que consideramos importantes de tener en cuenta para favorecer el quehacer docente orientado a la inclusión escolar: en primer lugar, el conocimiento movilizado por los profesores al realizar este ejercicio fue coincidente con enfoques teóricos basados en el conocimiento científico sobre educación inclusiva; y en segundo lugar, relevar la importancia de los espacios de reflexión docente como instancias de aprendizaje colaborativo y construcción de conocimiento válido y útil para los profesores.

En relación con el conocimiento movilizado por los profesores, ellos mismos reconocen una evolución del concepto que, al ser contrastada con los enfoques actuales, comparte con estos enfoques elementos centrales como las concepciones de justicia social, atención a la diversidad más que a necesidades educativas especiales específicas, y la idea de valores y prácticas como factores que deben ser coherentes para lograr inclusión escolar. Este último punto, además, es coincidente con el Índice de Inclusión de Ainscow y Booth (2015), también conocido como “*Index*”: este protocolo de trabajo se basa en la creación de una cultura escolar inclusiva centrada en valores inclusivos, que se sustenta sobre la base de dos pilares que deben ser coherentes entre sí: la elaboración de políticas sobre inclusión escolar y el desarrollo de prácticas escolares inclusivas. Al tomar conciencia de estas coincidencias, reflejadas por nosotros, la recepción es de sorpresa y, a la vez, de reafirmación de su conocimiento profesional.

Después de escuchar lo que nos cuenta sobre enfoques y modelos, y ver que lo que nosotros pensamos sobre educación inclusiva coinciden con ellos, es gratificante, porque refuerza que no estamos mal como muchas veces pensamos. Insisto que deberíamos hacer esto más seguido y entre nosotros también (Profesor 9, escuela 2, 2019).

Sobre las fuentes de conocimiento, los profesores reconocen como un factor importante para lograr sistemas de educación más inclusivos el conocimiento que ellos pueden adquirir más allá pero a partir de su práctica. Este conocimiento se plantea, explícita o implícitamente, como un conjunto de saberes que los profesores deben adquirir desde fuentes externas a la escuela y de índole académica y especializada (Tarabini & Jacovkis, 2019; UNESCO, 2017b), lo que, en alguna medida, efectivamente puede contribuir a su quehacer docente. Sin embargo, este proceso de adquisición es guiado, generalmente, por instancias externas, que suelen dejar de

lado o buscan reemplazar el conocimiento que el profesor va construyendo en su quehacer cotidiano en la escuela y que se va revisando desde las reflexiones compartidas con sus pares. En este sentido Catalán (2011), plantea la reflexión docente y el conocimiento que se genera en dicho ejercicio, como un elemento crucial del rol profesional docente. Por nuestra parte, consideramos que la reflexión permanente del quehacer profesional docente es crucial para procesos escolares en continua mejora, tal como lo demanda la inclusión escolar; a pesar de que suele mencionarse en la literatura, queremos ser enfáticos en ratificarlo: el aprendizaje colaborativo y la reflexión crítica del cotidiano de la escuela es crucial para los procesos de inclusión escolar y deben asegurarse dichos espacios desde todos los ámbitos posibles, ya que, en la realidad de algunas escuelas y docentes, estos espacios son percibidos como esporádicos e incluso como un riesgo de perder el trabajo.

Es bueno darse cuenta de que no estamos tan mal, siempre pensamos que estamos mal, o nos hacen creer eso. Pero esto no pasará más allá de esta conversación, porque cuando lo hablamos sólo queda en eso, a los sostenedores no les importa mucho seguir más allá y ante eso no podemos hacer mucho. (Profesor, 2019)³.

A partir de experiencias en el contexto chileno, Montecinos et al. (2011) dan cuenta de cuatro dimensiones para destacar en la instalación de espacios de aprendizaje colaborativos entre pares docentes en contextos escolares. Estas dimensiones se relacionan con: a) cómo los docentes le otorgan significado al proceso de aprender a enseñar y el uso de protocolos como dispositivos que apoyan ese proceso, b) el nivel de las competencias profesionales involucradas en las distintas tareas asociadas a los protocolos, c) el clima organizacional y d) la institucionalidad que genera condiciones para el aprendizaje profesional colaborativo *in-situ*. Como estas experiencias, hay también diversos protocolos e informes que entregan herramientas para generar espacios de reflexión docente y aprendizaje colaborativo, en que profesionales asistentes de la educación como psicólogos escolares y otros pueden contribuir; entre estos protocolos podemos mencionar el mismo *índice* de Ainscow y Booth (2015) y la creación de redes de colaboración, apoyo y ayuda para afrontar la complejidad, de Echeita (2018).

.....
3 Este participante solicitó no etiquetar sus intervenciones, pero aceptó que se incluyeran en el registro y fueran utilizadas sin etiquetar. Resulta pertinente comentar que el equipo directivo y de gestión que facilitó las instancias de reflexión como el grupo de profesores que participó de la experiencia reflexiva en esta escuela fueron desvinculados al final del año escolar 2019. En comentarios posteriores, los profesores atribuyeron sus despidos a que generaron espacios continuos de reflexión docente y comunitario en el marco del estallido social y apoyaron movilizaciones estudiantiles, lo que habría generado discrepancias con los sostenedores de la escuela.

4. Educación inclusiva y pedagogía transformadora: Con poco hacemos mucho.

Hasta aquí hemos dado cuenta de ámbitos asociados a la dimensión cognitiva del quehacer docente: lo que los profesores piensan de la política pública y de los conocimientos sobre educación inclusiva. Sin embargo, tal como indica Catalán (2011), las reflexiones docentes también implican otros ámbitos de la psique humana, como lo afectivo. En esa dirección, en un primer momento de las reflexiones surgió con fuerza el desconcierto y frustración que les gatillaba el sólo hecho de compartir sus experiencias sobre educación inclusiva; luego, en un segundo momento, esa emocionalidad decanta y aparecen afectos más positivos como la confianza en que, a partir de sus prácticas, se pueden generar cambios en favor de la inclusión escolar, y se reconocen prácticas que son percibidas como exitosas en esa misión. Por el contenido de las ideas que emergieron en esos espacios de reflexión, consideramos pertinente abordarlas desde la pedagogía crítica y transformadora de Paulo Freire, ya que pocos como él lograron comprender tan de cerca la realidad docente y, desde allí, postular propuestas hacia una educación más justa para todos y todas:

La mayoría de los que trabajan en la escuela sabe que la docencia nos exige mucho. Es, también, una actividad muy práctica, aunque todo lo que pasa en clase sea la punta de un iceberg teórico. Pero los profesores se interesan más por la práctica que por la teoría. Si bien cualquier práctica tiene un fundamento teórico y viceversa, la mayor parte de las investigaciones en educación no son de gran ayuda durante las agitadas horas de clase concreta. Los profesores lidian con demasiadas clases, demasiados alumnos y con demasiado control administrativo, de modo que la necesidad de contar con algo que funcione en clase es mucho más que una aparente necesidad de armazón teórica. Mientras tanto, las preocupantes carencias del sistema escolar exigen ideas nuevas. Incluso el profesor sobrecargado de trabajo tiene curiosidad por las alternativas (Freire & Shor, 2014, p. 18).

Al realizar el ejercicio de pensar en los componentes inherentes a la situación educativa, destaca la presencia de un educador y de un educando o educandos, encuentro inscripto en coordenadas de espacio y tiempo determinadas, mediadas por un saber que circula y se produce entre ambos; todo ello, justificado desde objetivos que trascienden lo inmediato y remiten a proyectos, utopías o concepciones que le dan direccionalidad a las acciones educativas y hacen de éstas y del trabajo del educador cuestiones eminentemente políticas (Freire, 2003). A partir de ellas, abordaremos las posibilidades que los propios profesores visualizan como factores de transformación educativa favorables para la inclusión.

4.1 Sobre la presencia de un educador y de un educando.

Freire (2003) plantea que el primer elemento constitutivo de la situación pedagógica es el educador, que tiene la tarea específica de educar; y el segundo elemento es la presencia de los estudiantes que tienen la tarea de aprender. En la relación educador-estudiante, el autor identifica como un elemento clave la capacidad docente de leer al estudiantado. Dice Freire: el profesor atento, el profesor despierto no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende leyendo en las personas como si fuesen un texto abierto. En nuestro caso, durante las reflexiones, los profesores destacaron la dimensión afectiva con sus estudiantes como un elemento crucial de esa lectura con fines inclusivos. Como bien indica Cornejo (2018b), identifican que la labor docente es un trabajo afectivo, emocional y vincular, aspecto que se debe tener siempre presente.

Hemos aprendido a trabajar con todos los niños, tienes que darte el espacio para estar con ellos, escucharlos, conversar, porque no sacas nada con puro enseñarle contenido y contenido si emocionalmente ese estudiante no está bien, eso es clave, cuando logras esa conexión lo demás se da solito (Profesora 11, escuela 3, 2018).

4.2 Espacio y tiempo

Lo dice la literatura y lo confirman los profesores: el tiempo de los profesores suele ser insuficiente para hacer frente a todos los desafíos que demandan los sistemas educativos, aún más los que, como el nuestro, suelen atribuir sobre sus profesores los indicadores de éxito y fracaso de sus estudiantes (Cornejo, 2018a; Reyes, 2018). Cuando los profesores hablan del uso del tiempo y la inclusión educativa, dan cuenta de la importancia del tiempo que se destina a la enseñanza efectiva, pero, a su vez, reclaman que ese tiempo se ve cada vez más reducido, lo que atribuyen al exceso de trabajo administrativo, un fenómeno común en modelos de rendición de cuentas, que, por lo demás, obstaculizan la inclusión educativa (UNESCO, 2017a, 2017b, 2020). Indican los profesores que se destina mucho tiempo a labores administrativas y a cumplir con los estándares exigidos, en desmedro del tiempo destinado a prácticas que consideran esenciales para favorecer la atención a la diversidad, como escuchar a sus estudiantes, respetar sus ritmos de aprendizaje y trabajar en espacios de colaboración entre pares con otros colegas.

Siempre, de los 90 minutos de clases, se va la mitad en cosas que nada que ver, siempre hay informativos, la subvención, que te interrumpe inspectoría, que viene el PIE y te saca un niño, que hay un acto del día de equis cosa y así vamos sumando pérdida de tiempo, entonces finalmente te queda nada para tu labor de enseñar, menos para lo importante, como escuchar y conocer a tus estudiantes o reflexionar con los colegas

sobre lo que hacemos día a día (Profesor 12, escuela 1, 2018).

Además de la limitación de tiempo para la enseñanza efectiva, en las reflexiones de los profesores aparece con fuerza la necesidad de considerar tiempos y espacios para ellos mismos como personas, para mantener un mínimo bienestar que ayude a contrarrestar el desgaste emocional que exige la educación en general y la educación que pretende ser inclusiva en particular. Cuando estos escasos eventos se producen, suelen ser utilizados como espacios recreativos -en lo posible fuera del contexto escolar- que son valorados, pero que se perciben como acciones aisladas y con impacto limitado al corto plazo.

Nos organizamos para ir a ver el eclipse, sin niños, y fuimos casi todos. Esas instancias nos hacen super bien, nos reímos, conversamos de lo que aquí (en la escuela) no podemos, pero lo fome es que nos dura poco esa sensación de bienestar, después llegamos aquí y volvemos a lo mismo, el desgaste, el estrés y todo eso (Profesora 13, escuela 2, 2019).

A partir de esta constatación, el equipo de gestión de una de las escuelas generó el tiempo necesario para desarrollar un taller específico para el bienestar de sus docentes, el que se realizó basándose en el manual “Historias de bienestar. Taller para docentes escolares” (Dávila & Leal, 2018). Este ejercicio llevó a profundizar con ellos una mirada que les acercó a considerar el bienestar docente algo más allá de esas ocasiones puntuales de recreación, con una mirada más cercana a los términos de Engels, Van Petegem y Verhaeghe (2007, en Dávila, 2018), quienes definen el bienestar docente como un estado emocional positivo resultante de la armonía entre la suma de factores ambientales específicos y las necesidades y expectativas docentes; esto habilitó la posibilidad de reflexionar sobre su propio ámbito emocional con sus propios colegas y en la escuela, algo que no habían vivenciado.

La verdad es que pensé que sería una capacitación como todas las demás, de sentarse y escuchar, pero esto de mirar nuestra propia historia y darme cuenta lo lindo que es mi labor y compartirlo con los colegas ha sido muy reconfortante. (Profesora 14, escuela 2, 2019).

Sin embargo, cuando los espacios de bienestar no se intencionan o simplemente no se abren desde la institucionalidad, pero siguen siendo indispensables para la inclusión escolar, los profesores generan por sí mismos otros espacios que se destinan a ello, lo que claramente conlleva sobrecarga y tiempo de trabajo extra.

Entonces, para poder ayudar a los niños y entre nosotros, lo que hacemos es aprovechar los espacios libres que tenemos para buscar ayuda, y no solo técnica porque también hay un desgaste emocional que no se considera. La verdad es que con poco hacemos hartos. Cuando trabajé

con PIE teníamos horarios para eso, aquí ahora no hay PIE, pero igual buscamos los tiempos, nos juntamos, conversamos de los niños y vamos inventando cosas, hacemos de todo, pero son los espacios más productivos y de mejor contención entre nosotras (Profesora, 15, escuela 4, 2019).

4.3 El saber que circula

Otro ámbito esencial de la situación educativa son los contenidos curriculares, entendidos como los elementos programáticos de la escuela que el profesor tiene la obligación de enseñar y que los alumnos tienen la obligación de aprender (Apple, 2018). La discusión sobre política curricular y su relación con el aprendizaje constituye un debate relevante para todas las comunidades educativas, y lo debiese ser también para la sociedad en general, en cuanto constituye un espacio político social clave en que se define la idea de sujeto y de sociedad que se desea construir; establece la naturaleza de los fines, dimensiones formativas, experiencias, saberes y aprendizajes concebidos como relevantes para la formación de ciudadanos de un país (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, 2019).

En lo que refiere a la inclusión, la percepción de los profesores es que el contenido curricular, más que un facilitador de inclusión ha sido una piedra de tope. En tanto nuestro currículum nacional concibe que el conocimiento se construye de modo gradual sobre la base de los conceptos anteriores, se vuelve un proceso de acumulación lineal de conocimientos en una apropiación igual para todos, lo que resulta contraproducente con la atención a la diversidad, incluso cuando se plantean propuestas como la del Decreto N°83 de 2015 sobre diversificación de la enseñanza, que en el tiempo y espacio de la gran mayoría de profesores se vuelve inviable. ¿Entonces qué hacen los profesores al respecto? En algunos casos dan cuenta de transformaciones dentro del propio margen curricular para cumplir con lo mandado por la normativa y en otras, simplemente, buscan espacios de resistencia, que articulan en favor de la inclusión.

El currículum es un tema, porque finalmente termina siendo un obstáculo, pero le hemos ido buscando espacios que nos ayudan a hacerle frente a la diversidad de estudiantes, harto nos capacitan sobre DUA⁴ y métodos didácticos, pero a la hora de ponerlos en práctica, terminamos haciendo malabares, utilizando todo lo que tengo a la mano para cumplir (Profesora 16, escuela 1, 2018).

Siempre me quedo con la sensación (de) que miento, porque con la cantidad de niños que tengo y la cantidad de problemas que tienen, me es imposible aplicar el currículum. Lo único que me queda es, por mi cuenta, optimizar recursos, planificar una cosa y hacer otra que sé que funciona mejor, si tengo que perder tiempo toda una clase escuchando

.....
4 Diseño Universal de Aprendizaje

los problemas de mis niños, lo hago, yo siento que al final aprenden y son felices, eso me deja tranquila, con poco hacemos mucho (Profesora 17, escuela 2, 2019).

En esta última cita vuelve a aparecer lo afectivo, esta vez como contenido curricular ausente pero necesario, tema que se puede apreciar en mayor profundidad en el Informe de Resultados del Análisis Curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), en que se indica que, en el caso chileno, conceptos como fraternidad y equidad de género están ausentes en el currículum nacional y es imprescindible incorporarlos.

5. Palabras al cierre. ¿Qué sueño tengo para soñar, para discutir con mis estudiantes? La invisible voz de quienes más saben de educación

Según el informe 2019 de la Encuesta Nacional de Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología, los profesores son el único grupo que ha aumentado su prestigio para la ciudadanía entre los años 2015 y 2018. Es decir, se les reconoce y valora como una profesión que aporta al desarrollo del país. Contrariamente, desde las políticas públicas se han depositado sobre la labor docente distintas responsabilidades desde los modelos de rendición de cuentas que enfatizan una mirada casi exclusivamente controladora y evaluadora sobre su quehacer, sin detenerse a comprender la complejidad de la realidad que viven día a día los profesores del país, y menos a considerarlos en espacios de toma de decisiones sobre su quehacer. Los profesores son quienes mejor saben de su trabajo y tienen su voz, pero no se les escucha. El sentimiento de invisibilidad y de poca valoración en la construcción de su propia labor educativa que los profesores experimentan y se ha expresado en estas breves experiencias, es confrontado cuando se les da, o cuando ellos mismos abren, la posibilidad de pensar conjuntamente su trabajo. Entonces, emergen sus saberes y reconocen sus prácticas, que pueden confrontar o validar en relación con el sentido más profundo de la educación y de la vocación docente, cual es construir con sus alumnos nuevas posibilidades para un buen vivir. La inclusión es inherente a la educación, y los profesores la despliegan espontáneamente cuando recuperan el control de su labor educativa tomando distancia de las exigencias impuestas externamente. Esa es la esperanza; la educación tiene un componente transformador consustancial a su práctica, que se retroalimenta y se amplía a partir de la reflexión colectiva, permitiendo a los profesores recuperar su autonomía reflexiva. A quienes colaboramos con los profesores en la tarea educativa -como en nuestro caso particular, desde la Psicología- nos queda el deber de acompañarlos en este proceso, asumiendo, como ellos hacen, el imperativo ético y político de “pensar nuestro quehacer profesional ubicando su potencial transformador y manteniendo siempre por delante el desarrollo y el bienestar de las personas como fines de nuestra práctica” (Frisancho, 2018, p. 251), ya que compartimos con los profesores el mismo rol político y ético, que nos

demanda preguntarnos, como actores educativos: “¿qué es lo que me mueve y me alienta como profesor (...) en esta sociedad de mercado? ¿Qué sueños tengo para soñar, para discutir con mis alumnos?” (Freire, 2003, p. 50).

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., & Booth, T. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares. En *Red de Desarrollo Social de América Latina y el Caribe (ReDeSoc)*. OEI - FUHEM. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (1era ed., pp. 187–216). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- CIPER Chile. (2019). *El «reventón social» en Chile: una mirada histórica – CIPER Chile*. CIPER Chile. <https://www.ciperchile.cl/2019/10/27/el-reventon-social-en-chile-una-mirada-historica/>
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, C. (2019). *Encuesta nacional de percepción social de la ciencia y la tecnología en Chile*. <https://www.ANID.cl/wp-content/uploads/2019/10/segunda-encuesta-percepcion-social-ciencia-y-tecnologia-final-01-10-19.pdf><https://www.ANID.cl/wp-content/uploads/2019/10/segunda-encuesta-percepcion-social-ciencia-y-tecnologia-final-01-10-19.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (en línea). *Calidad en la Educación*. Extraído Enero 20, 2021, desde <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/index>
- Cornejo, R. (2018a). Políticas y reformas escolares: el experimento educativo chileno y su evolución. En C. Ruiz, L. Reyes, y F. Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 237–264). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Cornejo, R. (2018b). Repensar el trabajo docente en Chile actual: una necesidad para la Psicología Educacional. En F. Leal-Soto (Coord.), *Procesos y actores claves para el asesoramiento psicoeducativo. Temas en Psicología Educacional. Contribuciones para la formación de especialidad* (pp. 263–296). Buenos Aires: Noveduc.
- Echeita, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (3ra ed.). Madrid: Narcea.
- Freire, P. (2003). *El grito manso* (2da ed.). Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- Frisancho, S. (2018). La Psicología Educacional desde una perspectiva ética: su rol en la formación moral de ciudadanos. En F. leal-soto (Coord.), *Psicólogos en la escuela. El replanteo de un rol confuso. Temas en Psicología Educacional. Contribuciones para la formación de especialidad*: (pp. 237-255). Buenos Aires: Noveduc.

- Gajardo, K., & Torrego, L. (2020). *Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/689678>
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia Para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas. *Psyche (Santiago)*, 14(1), 31–45. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100003>
- Jiménez, C. (2020, October). Chiledespertó: causas del estallido social en Chile. *Revista Mexicana de Sociología*, 949–957. <http://132.248.234.93/index.php/rms/article/view/59213/52348>
- Manghi, D., Conejeros Solar, M. L., Bustos Ibarra, A., Aranda Godoy, I., Vega Córdova, V., Diaz Soto, K., & Gómez, A. L. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 50(175), 114–134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Martinic, S. (2017). El estudio de las representaciones y análisis estructural de discurso. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (4ta ed., pp. 299–317). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Montecinos, C., fernández, B., y madrid, R. (2011). Desarrollo de experticia adaptativa en los docentes: Una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educativa. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (1ea ed., pp. 217–244). La Serena: Ediciones Universidad de La Serena.
- Núñez, I. (2005). El profesorado, su gremio y la reforma de los años noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Palamidessi, M. I., Gorostiaga, J. M., y Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos*, 36(143), 49–66. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=
- Reyes, L. (2018). El profesor efectivo en Chile: ¿profesionalización o disciplinamiento? (1980-2018). En C. Ruiz, L. Reyes, & F. Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 209–236). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2019). ¿Qué Conocimiento Para Quién? Itinerarios Escolares, Distribución Del Conocimiento Y Justicia Escolar. *Revista E-Curriculum*, 17(3), 880–908. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>
- UNESCO. (2017a). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2017b). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos; Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8* (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Ed.). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817?posInSet=3&queryId=9cc9d21b-4a-e4-4d74-9585-7819bf537dd6>

Trayectoria didáctica para la ciudadanía crítica y activa, a través del uso de información histórica¹

María Soledad Jiménez

Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.
toli.jimenez@gmail.com

Roberto Rojas

Facultad de Educación, Universidad San Sebastián, Santiago, Chile.
robertorc31@gmail.com

1. Introducción

La formación ciudadana y el desarrollo del pensamiento crítico en las aulas de las escuelas, se ha posicionado como un principio fundamentalmente declarativo, pero el cómo llevarlo a la práctica en términos concretos mediante una secuencia didáctica que lo posibilite, se ha estructurado como un desafío tanto a nivel de formación inicial como profesional docente. En ese sentido, desde nuestro ámbito de acción, la enseñanza de la historia, nos propusimos con un grupo de ocho docentes de aula de distintas escuelas secundarias y dos didactas de la Universidad Alberto Hurtado (UAH), co-construir un proceso de producción de conocimiento colaborativo que permitiese generar material de innovación pedagógica que fuese un referente para las experiencias de aulas secundarias y para la formación inicial docente. De esta forma, se rompe el esquema jerárquico de la Universidad realizando un pilotaje en una escuela de modo instrumental, donde el/la docente tiene un rol de reproductor del material pensado “desde arriba”, por un trabajo horizontal que produce saber pedagógico y evidencias de aprendizajes que posibiliten referentes para futuras investigaciones.

Para llevar a cabo este pilotaje, se eligió al Liceo de Aplicación, escuela municipal de la comuna de Santiago Centro, dado que con la incipiente promulgación de la Ley de Formación Ciudadana (2016) se desarrolló una alianza con la Escuela de Pedagogía en Historia de la UAH, en específico, con la cátedra de Didáctica de la

.....
1 Proyecto financiado por el Plan de Mejoramiento Institucional Universidad Alberto Hurtado 1501 “Formación Universitaria de Excelencia e Inclusiva”.

Ciudadanía. Esto permitió desarrollar instancias y experiencias de enriquecimiento mutuo desde el segundo semestre de 2017, tanto para los estudiantes secundarios como universitarios, en espacios de implementación de actividades en Consejo de Curso, entrevistas y el levantamiento de un diagnóstico mediante una encuesta a estudiantes de 1° medio (8 cursos con un total de 326 estudiantes) que trajo los siguientes resultados a modo de muestra:

Tabla 1:
¿Crees que el voto es la mejor forma de participación política ciudadana?

Si o No / ¿Por qué?

Respuesta	Alumnos	Porcentaje
Si	260	80%
No	51	16%
NR	15	4%
TOTAL	326	100%

Fuente: Cátedra Didáctica de la Ciudadanía, UAH (2018).
Tabla 2: ¿De qué manera participas dentro de tu sala de clases?

Tabla 2:
¿De qué manera participas dentro de tu sala de clases?

¿Por qué si?	Alumnos	Porcentaje
Expresar Opinión	79	30%
Efectividad	56	22%
Elección Representante	28	11%
Inclusivo	23	9%
Democrático	18	7%
Otros	7	3%

Fuente: Cátedra Didáctica de la Ciudadanía, UAH (2018).

La tendencia que mostraron los estudiantes nos permitió diagnosticar que la concepción de democracia y participación era desde una visión tradicional/representativa. Por lo que el trayecto didáctico a desarrollar durante el 2018 en el Liceo, debía considerar una dimensión transformativa, en el que la experiencia de aula fuese una expresión de desarrollo de construcción de ciudadanía a partir de un pensamiento crítico y una metodología participativa.

1.1. El problema didáctico

En función del levantamiento de un diagnóstico situado en el espacio educativo, nos posicionamos en avanzar hacia una movilización de una enseñanza de la Historia desde un énfasis memorístico y reproductivo, a uno reflexivo-crítico que implica no sólo una renovación en los discursos declarativos, sino que principalmente a los usos en el aula, es decir, de las prácticas de aula y sus secuencias para la transformación de los escenarios de aprendizaje. Podemos estar de acuerdo en que enseñar Historia en el aula escolar es más que enseñar fechas y personajes, consensuar finalidades orientadas a aprender a pensar históricamente más que a simplemente aprender cronologías. Sin embargo, estos acuerdos y consensos no cambian por sí solas las prácticas de aula. El cambio de paradigma que implica pasar de enseñar historia o historias, a enseñar a pensar históricamente implica reflexionar, diseñar y validar en aula trayectorias didácticas que promuevan su desarrollo y con ello, activen el compromiso con una ciudadanía crítica y activa. Sin estos elementos, se reducen las opciones de generar evidencias que modelen la orientación al cambio en la práctica docente para el aprendizaje de la Historia desde el enfoque presentado.

En este proceso reflexivo, el equipo de investigación, levantamos las siguientes preguntas iniciales para problematizar el trayecto didáctico:

- ¿De qué manera se vincula el pensamiento crítico con el pensamiento histórico?
- ¿Cómo se activan canales de potenciación entre pensamiento crítico e histórico a través de las decisiones didácticas para el aprendizaje de un contenido?
- ¿Qué significa desarrollar un trayecto didáctico aprendizaje crítico a través de los fenómenos históricos?

Teniendo esto como antecedente de la reflexión inicial llevada a cabo por el equipo, estructuramos el proyecto en función de un cruce entre uso de fuentes, pensamiento crítico y construcción de ciudadanía activa dentro del espacio de la asignatura de Historia, que tuviese un nexo curricular vinculado a las problemáticas contextuales del espacio educativo.

1.2 Pregunta de investigación

¿Que debe constituir un trayecto didáctico que desarrolle una ciudadanía activa y crítica a través del uso de información histórica con estudiantes secundarios?

1.3 Objetivos de la propuesta

1.3.1.- Objetivo general

Diseñar, implementar y analizar una trayectoria didáctica para el aprendizaje de la ciudadanía crítica y activa vinculada al uso de información histórica, co-construida entre un equipo horizontal de didactas y profesoras(es) de aula

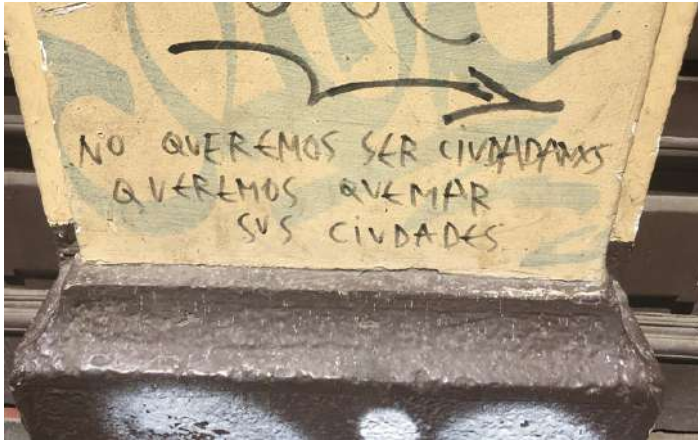
1.3.2.- Objetivos específicos

- Elaborar una propuesta de trayecto didáctico que se fundamente desde el pensamiento histórico en vinculación con la ciudadanía crítica-transformativa, a partir del diagnóstico contextual de la comunidad educativa a implementar.
- Co-construir una secuencia de materiales de enseñanza-aprendizaje asociados a un trayecto didáctico, de acuerdo al modelo desarrollado, para su aplicación a una unidad específica del currículum de 1° medio.
- Pilotear el trayecto didáctico elaborado, a través de la aplicación en una unidad de clase con una serie de instrumentos, metodologías y recursos mediadores de aprendizaje asociados a cada etapa.
- Evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, con énfasis en los aspectos de ciudadanía transformativa, que permitan una comprensión de las oportunidades y desafíos que se visibilizan en la aplicación del pilotaje.

2. Marco Referencial: Perspectivas para una Ciudadanía Transformativa en la Escuela

A una cuadra del Liceo donde se realizó el pilotaje, en un muro se leía la consigna: “NO QUEREMOS SER CIUDADANOS QUEREMOS QUEMAR SUS CIUDADES”, frase que invita a discutir en torno a la importancia y legitimidad de la escuela como espacio de construcción de ciudadanía:

**Imagen 1: Rayado en calle Bulnes,
entre Alameda y Romero, Santiago Centro, 2018.**



Fuente: Fotografía de los autores.

¿A qué tipo de ciudadanía apunta la denuncia del rayado? Sumado a los conflictos de violencia política estudiantil, nos hizo pensar como equipo que en la actualidad existen dos visiones o representaciones de entender la ciudadanía y la educación con esta finalidad, por una parte una visión cívica, la que entiende a los sujetos ligados a un marco normativo político/jurídico, con una participación consultiva o representativa, en donde otros/otras toman las decisiones. En este paradigma, la escuela es la formadora (¿o moldeadora?) de “virtudes cívicas” y de un diálogo para lograr consensos. Creemos que la crítica del rayado apunta a este enfoque de ciudadanía pasiva y espectadora.

Por otra parte, existe una visión activa de la ciudadanía, la que exige ser parte constitutiva del proceso de toma de decisiones, ser actores/actrices centrales desde las comunidades en la construcción de la sociedad a nivel local y nacional. Este paradigma necesita de personas presentes, movilizadas cotidianamente, que interactúan recíprocamente con la institucionalidad y no subordinada a ella (Benedicto y Morán, 2002), aprendiendo herramientas que les permiten no sólo observar y analizar, sino también enfrentar problemas sociales que perduran en el tiempo y que requieren de una mirada compleja para su comprensión y transformación (Ross & Gautreaux, 2018). Estos mecanismos de agencia en la deliberación acerca de los desafíos del presente, son esenciales para lograr procesos pedagógicos que inciden en la transformación de la realidad, y permitan la superación de la democracia representativa (Martínez, 2011).

En este artículo, nos posicionamos desde la siguiente hipótesis: la escuela como espacio pre democrático y jerárquico, se ha ligado a la experiencia de construcción ciudadana, pero esencialmente a nivel declarativo y no como constante ejer-

cicio de despliegue de la participación activa de las y los estudiantes y la comunidad educativa. Aun así, la crisis de legitimidad y de las autoridades en el contexto actual, invitan a transformar la escuela horizontalizando el poder y la toma de decisiones especialmente asociado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscando que el acceso, uso y apropiación del conocimiento sea un acto con sentido social e individual, que ayude a comprender, posicionarse y actuar en su realidad. Es por esto que como equipo de docentes de aula y didactas, desde nuestra disciplina, la historia y las ciencias sociales, buscamos la construcción de una ciudadanía activa y transformativa en las aulas, bajo los principios que se ilustran en el siguiente diagrama:

Imagen 2: Posicionamiento teórico del equipo didáctico



Fuente: elaboración propia del equipo UAH.

El aprendizaje del pensamiento histórico, se ha entendido desde la literatura especializada como un elemento necesario para la vida en sociedad y al logro del bien común (Pagés, 2009; Santisteban, 2010; Kitson, Steward & Husbans, 2015). Esta forma de comprender la relación de la histórica en el aprendizaje escolar, la sitúa como elemento central en la experiencia constructiva de un sujeto político activo.

Para lograr el desarrollo de un pensamiento crítico en el aula, tomamos como principio el concepto de “Educación para una Ciudadanía Peligrosa” (Ross y Vinson, 2012), el cual señala que las prácticas activas y transformativas en el aula, deben tener como norte el cuestionarse la realidad que vivimos en el presente, para aspirar a transformarla comunitariamente (acción intencionada y conciencia crítica). En ese sentido, estudiantes y docentes se autoreconocen como sujetos de cambio, centrando el proceso pedagógico en la libertad de pensar, actuar e imaginar soluciones. Donde el estudiante no sea un espectador de su proceso, sino que sea protagonista

de un horizonte que conlleve su compromiso en situaciones de clases que promuevan metodologías desde el aprendizaje situado, en donde problematice su contexto sociocultural presente, en función del desarrollo de habilidades para su comunidad, porque se intenciona el trabajo en cooperativo en equipo (Universidad Internacional de Valencia, 2015).

De esta manera, la construcción de una ciudadanía transformativa, que implique la movilización del discurso y la práctica de los estudiantes, implica desarrollar secuencias y recursos mediadores de aprendizaje que promuevan habilidades de análisis, interpretación, evaluación, inferencia y explicación (Olivares y Heredia, 2012), condiciones necesarias para el desarrollo de una de las finalidades que a nuestro juicio es de las más importantes, el pensamiento histórico en la línea de lo postulado por Santisteban (2010), desligándose de la adquisición de una sumatoria de conocimientos factuales acerca del pasado, para una visión más global ligada al desarrollo de una proyección futura para una democracia mucho más participativa y legítima, empezando por las aulas.

En esta propuesta didáctica otro de los elementos teóricos clave es el aprendizaje situado, en reacción a la mirada de los procesos educativos como instancias abstraídas del contexto y prácticas socioculturales en que se presentan, desarrollando conocimientos carentes de significado, sentido y aplicabilidad, e incapacidad de los estudiantes para transferir y generalizar lo que aprenden. En oposición a esta visión, el aprendizaje situado plantea que el conocimiento es esencialmente un fenómeno contextualizado, inserto y originado por la cultura en que se desarrolla y se utiliza (Díaz Barriga, 2003). Esta visión tiene implicancias directas en la relación que se establece con la comunidad para el aprendizaje escolar, y por tanto, se entiende que una escuela que aprende es una comunidad que está viva y vinculada a dicho proceso. En esta perspectiva, es relevante integrar el contexto sociocultural para el aprendizaje, no sólo situando el aprendizaje de conocimientos en un espacio y contexto determinado, como también información relevante para pensar las secuencias didácticas y las acciones que debería emprender el estudiante para ser relevante dentro de un contexto particular. Con esta mirada, se hace central pensar el grado de participación real que los estudiantes tienen en los procesos de aprendizaje y cómo esos procesos aportan a la comprensión activa de su sociedad (Peña-Ochoa, y Bonhomme, 2018)

3. Metodología:

La elaboración de una trayectoria didáctica que sistematice secuencias estratégicas de pensamiento histórico vinculado al desarrollo de la ciudadanía crítica y activa, implica generar un equipo complejo con diferentes áreas de especialización, con el fin de fomentar espacios de desarrollo profesional que puedan aportar y coordinar las diferentes fases de desarrollo del proceso de innovación para y con la escuela. En ese sentido, la configuración y puesta en marcha de estos equipos no están pensados sólo para la sistematización de estrategias didácticas, sino que la expectativa es generar los tiempos de trabajo analítico que requiere el diseño y elaboración de

trayectorias didácticas que contengan la definición de escenarios e instrumentos para el aprendizaje escolar y, a posteriori, el levantamiento de información a partir del pilotaje en aula.

Para materializar y aplicar el pilotaje co-construido por el equipo docente, éste se realizó en el siguiente contexto, tiempos y objetivos de aprendizaje del currículum nacional:

Tabla 3: Contexto y OA curriculares del pilotaje

Espacio Educativo	Liceo de Aplicación
Nivel/Curso	1°E
N° de estudiantes	33
Año	2018
Horario	Jueves de 15:50 a 17:10 y viernes de 14:10 a 15:40
Docente	Roberto Rojas
Asignatura/Nivel	Historia, Geografía y Ciencias Sociales/1°Medio
N° de clases	8 (16 horas pedagógicas)
Unidad del currículum	<i>El desafío de consolidar el orden republicano y la idea de nación: Chile en el siglo XIX.</i>
Objetivos de aprendizaje	<p>8. <i>Analizar el período de formación de la República de Chile como un proceso que implicó el enfrentamiento de distintas visiones sobre el modo de organizar al país, y examinar los factores que explican la relativa estabilidad política alcanzada a partir de la Constitución de 1833.</i></p> <p>9. <i>Caracterizar la consolidación de la República en Chile, considerando la defensa del territorio nacional, el voto censitario, la institucionalización del debate político (por ejemplo, la estructuración del sistema de partidos, la discusión parlamentaria, la prensa política, etc.) y la persistencia de conflictos como la crítica al centralismo y el debate sobre las atribuciones del Ejecutivo y del Legislativo.</i></p> <p>10. <i>Explicar que Chile durante el siglo XIX se insertó en los procesos de industrialización del mundo atlántico y en los mercados internacionales mediante la explotación y exportación de recursos naturales, reconociendo la persistencia de una economía tradicional y rural basada en la hacienda y elinquilaje.</i></p> <p>11. <i>Analizar cómo el desarrollo de espacios de expresión de la opinión pública (prensa, historiografía, literatura y movilización política) y del sistema educacional contribuyeron a expandir y profundizar la idea de nación durante el siglo XIX en Chile.</i></p>
Meta de aprendizaje	Elaborar una postura propia argumentada históricamente respecto a la manera en que la organización nacional del siglo XIX fue generando oportunidades para la inclusión de las diferencias en la vida cultural, económica y política.

Fuente: elaboración propia a partir de OA de Mineduc (2016)

En cuanto a las fases que contempló la ejecución de la propuesta, las actividades e hitos, estrategias y técnicas a utilizar e instrumentos requeridos se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 4: Desglose de fases del pilotaje.

Fases	Actividades /hitos	Estrategias y Técnicas	Instrumentos
1. Diseño de un modelo didáctico	- Discusión en base a referencias desde la didáctica y la disciplina, para orientar un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico en vinculación con el modelo formativo de la carrera.	- Análisis bibliográfico. -Talleres de trabajo con equipo de ayudantes y académicos del departamento corresponsables.	Pauta para el fichaje y la orientación de la discusión.
	- Selección y diseño de trayectorias didácticas clave en el desarrollo del pensamiento histórico en tres ámbitos: la construcción de conocimiento, la comunicación y la orientación a la acción transformativa.	- Talleres de trabajo para la selección de trayectorias didácticas clave para los cursos de la Línea de EAP de la carrera.	
	- Consolidación de una propuesta consensuada para la elaboración de las trayectorias y materiales para el pensamiento histórico desde la perspectiva ciudadana crítica y activa.	- Sistematización de la discusión y consensos para un modelo propio y referenciado de las trayectorias didácticas	Documento escrito de la sistematización.
	- Presentación avances al Departamento de Historia.	Exposición y conversación para la retroalimentación del proceso.	
2. Elaboración de material	- Elaboración con equipo de ayudantes de los trayectos didácticas en los tres ámbitos (construcción, comunicación y orientación a la acción), considerando el diseño didáctico, las fuentes de información, los escenarios de aprendizaje e indicadores/instrumentos de evaluación para su aplicación en aula.	- Talleres para la regulación de los procesos de elaboración de los equipos.	- Definición del nivel y unidad de contenido a trabajar. - Diseño didáctico que de cuenta de la relación entre trayecto didáctico y materiales. - Set de fuentes de información. -Pautas/materiales de orientación secuencias de enseñanza. -Pautas/materiales de orientación secuencia para el aprendizaje. -Rúbricas para la evaluación de los procesos clave de aprendizaje.

3. Pilotaje	-Selección de establecimiento escolar para validación en pilotaje.	Talleres para el trabajo de selección y priorización.	Definición temprana de establecimiento escolar y nivel de pilotaje.
	-Selección y contacto con establecimientos escolares y profesores para su aplicación.		
	- Realización del pilotaje en aula	- Registro de observación de la aplicación de estrategias en aula. - Grupo focal de estudiantes. - Entrevista en profundidad a profesor participante.	- Construcción de pautas que delimiten la observación en aula. - Construcción de pautas de orientación grupo focal y entrevista en profundidad. - Transcripción clases, grupo focal y entrevista.
4. Análisis resultados del pilotaje	- Inducción para la codificación abierta de las evidencias recolectadas y el levantamiento de categorías respecto a los obstáculos y oportunidades para su implementación en procesos de enseñanza aprendizaje escolares.	- Taller de preparación para codificación y levantamiento de categorías desde las evidencias.	- Construcción de pautas para orientar la codificación de la observación de aplicación de las trayectorias didácticas.
	- Evaluación de la calidad, pertinencia y relevancia de las estrategias respecto de las secuencias puestas en acción en la clase, al trabajo y mediación pedagógica de los docentes en la sala de clases y a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.	- Talleres de regulación de procedimientos de codificación de las observaciones en torno al uso de las estrategias en procesos de enseñanza y aprendizaje en sala de clases.	
	- Presentación de resultados al Departamento y comunidad universitaria interesada. Evaluación y proyección.	- Exposición y conversación para la retroalimentación del proceso, y la proyección 2019 de la línea de innovación en aula del departamento.	

Fuente: elaboración propia del equipo UAH.

Dichas fases nos posibilitaron el desarrollo de construcción de material para la propuesta, que nos permitió levantar evidencias de aprendizaje de las distintas fases. Esta información fue recogida en grabaciones orales de las sesiones, que posteriormente serían transcritas. Junto con ello, se seleccionó una muestra de cinco elaboraciones de los estudiantes que eran coordinadores de cada grupo de trabajo que se mantuvieron a lo largo del pilotaje. Esto con la finalidad estratégica de levantar evidencia representativa como muestra del desarrollo del grupo curso, poniendo énfasis para el caso del presente artículo, la etapa final de transformación, la elegida para profundizar el análisis, dado que era el nivel de desempeño que conllevaba más

complejidad dentro del proceso planteado y es la que mejor representa el espíritu del marco referencial en cuanto a la construcción de una ciudadanía transformativa.

Las transcripciones de las respuestas de los estudiantes representantes de sus grupos fueron transcritas y procesadas en el software para evidencia social *ATLAS.TI*, en el que se llevó a cabo una codificación desde los lineamientos e inspiración de la *Teoría Fundamentada*, puesto que permite que la “información obtenida, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea.” (Soneira, 2006: 156). De esta forma se posibilita que los aprendizajes se visibilicen desde las mismas “voces” de los estudiantes de manera abierta y emergente, desde los niveles de familias, categorías, códigos, definiciones y frecuencias. Esto nos permitió un análisis descriptivo/interpretacional ya que lo que pretende es la identificación y categorización de elementos (temas, pautas, significados, contenidos) y la exploración de sus conexiones, de su regularidad o rareza, y de su génesis (Bisquerra, 2004).

4. Trayecto didáctico

Para fines de este trabajo, entenderemos por trayecto didáctico al proceso pedagógico sobre una temática histórica curricular que vía un nexo con un problema socialmente relevante del contexto, se configura una secuencia de recursos mediadores de aprendizaje y metodologías de participación en el aula. Esto con el propósito de integrar el trabajo con fuentes desde lo disciplinar, en función de construcción de saber pedagógico para la formación de una ciudadanía crítica-activa.

En coherencia a lo anterior, como equipo nos planteamos al mirar los contenidos y objetivos de aprendizaje, las siguientes preguntas iniciales:

- ¿De qué manera aportan las personas a la construcción de un país inclusivo?
- ¿Se puede hablar de comunidad si hay personas que no se sienten incluidas?
- ¿Es posible una comunidad con la participación de algunos y la indiferencia de otros?
- ¿Cómo se construye una comunidad para todos?
- ¿Cómo se resuelven los conflictos asegurando la participación de todos?
- ¿Cómo nos relacionamos con el que no está ni ahí?

Con estas interrogantes co-construimos un dilema didáctico en función de la problemática contextual que se visibilizaba en el Liceo de Aplicación, la construcción de comunidad, configurándose de la siguiente forma:

Dilema didáctico:

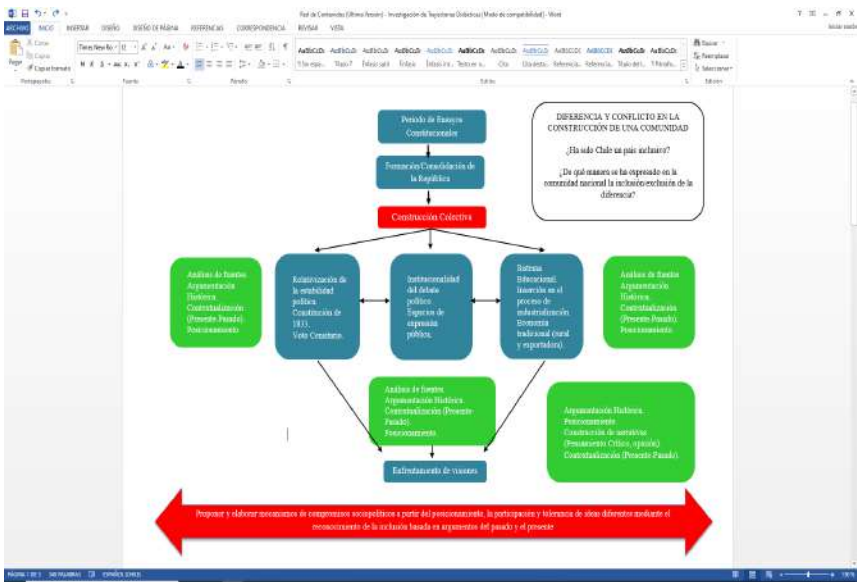
DIFERENCIA Y CONFLICTO EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD.

¿Ha sido Chile un país inclusivo?

¿De qué maneras se ha expresado en la comunidad nacional la inclusión/exclusión de la diferencia?

Este desafío contextual del liceo diagnosticado gracias al levantamiento de información de años anteriores y en conversación con el docente a cargo del pilotaje (también miembro del equipo UAH), permitió configurar la siguiente red de contenidos:

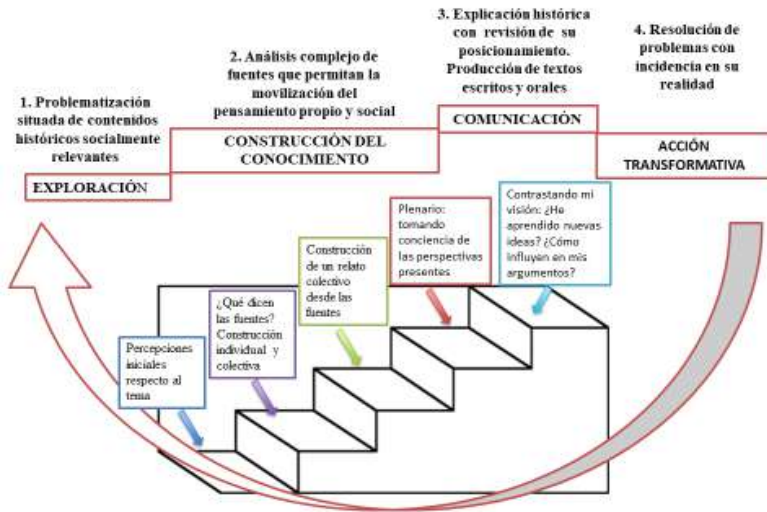
Imagen 3: Red de contenidos



Fuente: elaboración propia del equipo UAH.

Para materializar esta red en términos de una secuencia concreta de trabajo con los estudiantes, planteamos a modo de propuesta una “escalera didáctica” de 4 fases con sus etapas con los objetivos trazados para lograr una secuencia que pudiese responder al dilema anteriormente planteado. Este modelo lo podemos ilustrar de la siguiente forma con sus respectivas definiciones:

Imagen 4: Propuesta de Trayecto Didáctico



Fuente: elaboración propia del equipo UAH.




Tabla 5: Definición fases del trayecto

Etapa	Definición
Exploración	Levantamiento de información de los actores participantes para su inclusión y construcción de aprendizaje situado
Construcción del Conocimiento y Comunicación	Trabajo preliminar para introducir y dar sentido a la lectura de las fuentes históricas, integrando “puertas de acceso” a las problematizaciones económicas relevantes: condiciones socio económicas y convivencia social
Acción Transformativa	Revisión de su posicionamiento inicial y contraste con los del colectivo curso.

Fuente: elaboración propia del equipo UAH.

Con la estructuración de esta secuencia de trabajo, el equipo desarrolló el material de enseñanza, el cual les presentamos en la siguiente tabla e invitamos a revisar para tener una claridad mayor al realizar el análisis de la evidencias de aprendizaje del siguiente apartado:

Tabla 6: Recursos mediadores de aprendizaje del pilotaje.

Guía	Tema y/o Problematización	Código QR
Política	¿En qué medida los gobiernos nacionales incluyen a la sociedad?	
Sociocultural	¿Cómo ha colaborado la educación en la construcción de una comunidad nacional para todos?	
Economía	¿Es posible construir una comunidad a partir de la desigualdad socioeconómica?	

5. Discusión de resultados de aprendizaje en etapa de Transformación

Las evidencias de aprendizajes recopiladas a lo largo del proceso demuestran una riqueza y potencialidad analítica desde una multiplicidad de elementos que los estudiantes partícipes del pilotaje entregaron a lo largo de cada etapa de la secuencia, lo que sin lugar a dudas es un gran insumo para el trabajo en formación inicial y continua de docentes, dado que entre la transcripción de los audios de la clases a nivel general y en grupos, las guías e intervenciones de parte de los estudiantes, configuran un *corpus* de aprendizajes que esperamos seguir trabajando.

En cuanto a lo analizado para el presente artículo, nos centraremos en la etapa final de la secuencia, la de “Transformación”, dado que es el aprendizaje que nos interesa visibilizar a partir de la evidencia, la que fue codificada y sistematizada de la siguiente forma:

Tabla 7: códigos en etapa de Transformación

FAMILIAS	CATEGORÍAS	CÓDIGOS	DEFINICIÓN	f(x)
Conceptos problematizadores	Conflicto	Intolerancia	No respetar ideas, acciones y/o actitudes de los demás	1
		Violencia	Uso de la fuerza física y/o psicológica en contra de un otro o grupo de personas con una finalidad coactiva o coercitiva.	1
		Crítica a la Meritocracia	Cuestionamiento al progreso social a partir del esfuerzo individual, ya que existen limitantes estructurales que la dificultan.	1
		Mecanismos de exclusión	Manifestaciones sociales negativas que se expresan como síntoma de la sistemática restricción hacia personas o grupos.	6
	Comunidad	Ideales de la comunidad	Principios rectores que movilizan a la sociedad a partir de determinadas demandas sociales en post de una convivencia pacífica y tolerante.	13
		Estamento estudiantil	Comunidad educativa entendida solamente desde el conjunto de estudiantes, excluyendo otros estamentos.	2
		Construcción intelectual	Realce de la educación como mecanismo necesario para la construcción de comunidad.	4
		Construcción excluyente	Realce de la exclusión como mecanismo utilizado para la construcción de comunidad.	4
		Definición	Explicitación descriptiva del concepto de comunidad.	1
	Contenidos	Diálogo	Contraste	Comparación entre de los distintos
Procedimientos	Posicionamiento	Movilización	Explicitación de cambios en su perspectiva con respecto al posicionamiento inicial.	3
		Explicitación de postura	Identificación de la postura presente en la fuente de información.	2
	Argumentación	Contextual	Implica la argumentación de problemáticas históricas a partir de aspectos propios del periodo estudiado.	8
	Perspectivas	Incorporación en relato	Complementación del posicionamiento argumentativo con elementos extraídos e integrados a partir de la socialización de ideas con otros grupos.	3
		Reafirmación del relato	Mantenimiento de una posición argumentativa luego de haber sido comparada con posturas similares de otros grupos.	3

Fuente: elaboración propia.

5.1. Familia Conceptos problematizadores:

La Categoría de *Conflicto* se presenta mediante dos códigos: Violencia (x1) y Crítica a la Meritocracia (x1). El primero de ellos aparece como un ejemplo de lo

que no se debe producir en la comunidad, mientras que el segundo aparece como un reclamo frente a la forma en que se posicionan las personas, estableciendo que la igualdad debe resolverse por otras vías que no sean las de la meritocracia.

Por otra parte, la categoría de exclusión se presenta a través del código *Mecanismos* el cual es tratado por los estudiantes como aquellos problemas sociales que deben ser erradicados, tales como la discriminación, prejuicios, exclusión educativa, entre otros. Así los estudiantes entienden que para lograr la unión de la comunidad, deben existir formas que reconociendo sus diferencias impliquen permitan reconocerse como iguales.

Con respecto a la categoría Comunidad, debido a que esta sección propende a la transformación del pensamiento y las acciones de los estudiantes, se identifican en 13 oportunidades los planteamientos de los *Ideales de la comunidad*.

5.2. Familia Contenidos:

En la categoría Diálogo pasado-presente aparece la utilización por parte de los estudiantes del *Contraste temporal* (x6) lo que permitiría establecer que ellos utilizan información del pasado para comprender el presente, sin embargo no todas las respuestas poseen una profundidad histórica o utilización de pruebas que permitan posicionarlas en el periodo estudiado en el trayecto didáctico.

En cuanto a la categoría Valores/Derechos destaca el código *Respeto* (x3), donde los estudiantes hacen referencia a que este valor debe promoverse como un principio o parte de los ideales de la comunidad, por ende es complementario con la categoría Comunidad y la código *Ideales de la comunidad*.

Estos conceptos problematizadores y contenidos asociados al pensamiento histórico, los podemos visualizar más nítidamente a partir de las mismas respuestas de los estudiantes como podemos ver a continuación:

Tabla 8: Posicionamiento sobre la Construcción de Comunidad

¿Cuál es tu visión sobre la construcción de la comunidad nacional? ¿Por qué tienes esa visión?			
Estudiante	Posicionamiento inicial	Visión Actual	¿Qué cambios se produjeron en tu respuesta? ¿Por qué hubieron o no transformaciones?
1	- La participación popular era poca. No había educación para la gente con pocos recursos económicos.	- Si bien sigo pensando que la participación popular en la construcción popular * ya que ella era selectiva (participando gente con buenos recursos, sacado de la guía "Ámbito sociocultural") pero los niños populares se educaban, o por lo menos la educación primaria (guía "ámbito sociocultural"), "objetivos de la educación a mediados del siglo XIX" * = era poca.	- El tema de la educación, ya que yo pensaba que en ese tiempo las diferencias sociales eran mayores, al punto de dejar a la gente con pocos recursos sin educación. Si bien existían diferencias, se permitía la educación primaria a la gente con menos recursos, distinto a como pensaba al principio.
2	- No tenía mucho conocimiento sobre la construcción nacional, ya que no había leído sobre los temas o factores que son importantes en una comunidad nacional	- Mi visión actual, es que, en la construcción de la comunidad, han existido muchas exclusiones, tanto política, como económica y social. Estas exclusiones han sido muy importantes ya que excluyen a gente de menos recursos, analfabetas, clases bajas, como en el estado portaliano	- Cambios muy grandes, ya que al principio no tenía conocimientos de nada, y a través de leer los documentos, dialogar con mis compañeros, escuchando a mi profesor, y desarrollando la guías, logre modificar mi visión / pensamiento
3	- No sabía mucho sobre el tema, ya que no estaba muy informado o no le prestaba mucha atención.	- Yo encuentro que hay una comunidad buena ya que entre nosotros nos apoyamos mutuamente.	- Hubieron cambios en mi respuesta ya que conversamos como grupo y entre nosotros nos vamos informando con los documentos e imágenes dadas.
4	- Que nos incluye hasta el punto de realizar o no realizar actividades como paros las cuales por sus causas de arreglo o cambio que se le hacen al lugar o a la comunidad	- Que por medio del estudio se consiguen a todos estar en una buena comunidad porque todos aprenden de todos y se les enseña lo mismo	- El pensamiento sobre la comunidad, porque pensaba que como estamos ahora, siempre fue así y no se podía cambiar
5	- Para construir una comunidad nacional hay que fomentar el estudio, tengo esta visión porque la gente que es culta sabe respetar al resto sin importar sus ideologías.	- Mi visión actual sobre la construcción de una comunidad nacional es que es necesario respetar las opiniones del resto, y no juzgar a la gente por lo que piensa. - tengo esta visión por lo que yo veo en la sociedad chilena actual, políticos insultándose por pertenecer a distintos bandos, y ellos nos representan, deberían ser ejemplos y no lo son.	- No hubieron cambios, simplemente ahora mantengo la opinión inicial, porque la sociedad chilena actual está enfrentándose por no tolerar las opiniones del resto, por ejemplo, políticos golpeándose por pensar distinto.

Fuente: transcripciones guía de síntesis etapa transformación.

5.3. Familia Procedimientos:

En esta familia destacan de la categoría Posicionamiento el código Movilización (x3), donde los estudiantes explicitan si han cambiado su forma de pensar y los medios por los cuales los hicieron, destacando las guías, el trabajo grupal y con el docente.

Por su parte, en la categoría Argumentación, destaca los mecanismos que utilizan los estudiantes para el uso de la información histórica en sus respuestas, ya sea parafraseando o citando. En este sentido, el código *Contextual* (x8) hace referencia a la existencia de relaciones entre el pasado y presente para argumentar situaciones vividas y planteadas por los estudiantes. En este caso, la mayoría de ellos no profundiza en argumentos de carácter histórico, sin embargo se pueden identificar conceptos y, en al menos un caso, fechas que hacen alusión al periodo de la historia revisado durante el trayecto didáctico.

La categoría Perspectivas presenta el desarrollo de los códigos *Incorporación del relato* (x3) y *Reafirmación del Relato* (x3), lo cual podría demostrar que los estudiantes, al incorporar información nueva podrían modificar su relato inicial, por tanto también moviliza el pensamiento de los estudiantes.

En ese sentido fue sido fundamental lo vivenciado por los mismos estudiantes en relación a la importancia que conlleva el trabajo de análisis colectivo de las fuentes históricas, lo que permitió enriquecer sus posicionamiento, lo que permitió la discusión colectiva con miras a la construcción de un conocimiento social, que les permitiera entender los desafíos contextuales del presente tal como señalaron en sus mismas respuestas:

Tabla 9: Respuestas sobre el uso de fuentes históricas

Estudiante	(Página 4) Respecto al trabajo con fuentes y documentos históricos	
Estudiante 1	<p>¿Qué importancia le entregas al trabajo con fuentes históricas en la construcción de una reflexión respecto al cómo se ha construido la comunidad nacional? ¿Por qué?</p> <p><i>- Las fuentes históricas nos relatan sobre cómo era la vida en una época determinada, y pienso que es fundamental saber o vivir en carne propia por un segundo algo histórico para poder comprender mejor el periodo.</i></p>	<p>¿Qué elementos de las fuentes revisadas y la discusión en clases te permitieron modificar tu opinión inicial? ¿Por qué?</p> <p><i>-Yo antes no sabía nada sobre el estado Portaliano, y leyendo las fuentes, me di cuenta de que fue un periodo muy desigual en la sociedad chilena.</i></p>

Estudiante 2	- <i>Es de gran importancia, ya que sin él no se tendría información clara y real sobre el tema. Sin él no se podría trabajar, ya que con él se archivan los principios de nuestra comunidad y la base de ella.</i>	- <i>construcción de la comunidad antes (“ámbito sociocultural”), ya que así se sabe cómo influyó la educación y el incluir a la gente (me refiero a poder volver al pasado gracias a las fuentes históricas y ver como influyó la educación en la construcción de la comunidad</i>
Estudiante 3	- <i>Mucha importancia, ya que sabiendo los problemas, exclusiones, discriminaciones y todas las problemáticas es posible construir una comunidad</i>	- <i>Los elementos que me permitieron modificar mi opinión fueron las problemáticas específicas que relataban en las fuentes, y también datos importantes sobre la comunidad antigua</i>
Estudiante 4	- <i>Son buenas las fuentes ya que podemos resolverlas y si no entendemos preguntamos o lo discutimos con el grupo.</i>	- <i>Los documento ya que trae algunas respuestas textuales.</i>
Estudiante 5	- <i>A que aprendemos sobre lo que fue y es ahora la comunidad nacional, porque nos da detalles y explica los sucesos importantes para la construcción</i>	- <i>El hablar con el profesor y mis compañeros porque aprendí más sobre lo que trataban de explicar</i>

Fuente: Transcripciones guía de síntesis etapa transformación.

A modo general, los escritos de los estudiantes reflejan que si bien las respuestas a nivel general utilizan débilmente la argumentación histórica en términos formales, sí poseen elementos de contextualización histórica que permite un diálogo presente-pasado entre la construcción de la comunidad nacional en el siglo XIX con la actualidad a nivel general y a escala local. Es por este motivo que emerge la reflexión y posicionamiento de un ideal de comunidad participativo, respetuoso e inclusivo de la diversidad social, económica y política de los sujetos que conviven (convivimos) en un espacio social determinado.

Junto a lo anterior, su definición y posicionamiento de comunidad integra los insumos dados en las guías de trabajo de la fase de “construcción”, dado que conjugan elementos políticos (participación), sociales (inclusión), culturales (oportunidades gracias a la educación) y económicos (contrarios a la desigualdad). De esta forma, expresan gracias al trayecto didáctico una argumentación de su opinión desde los conceptos problematizadores y no tanto desde la historia.

En cuanto al proceso metacognitivo, intencionados por el material, los estudiantes identifican que el uso de fuentes fue esencial para generar su visión de la construcción de la comunidad nacional, manteniendo en variadas ocasiones un relato previo de que la matriz de desarrollo histórico de Chile ha sido la desigualdad hasta la actualidad, le integran a la articulación de sus respuestas elementos que se infieren de las fuentes trabajadas de manera individual, luego grupal y posteriormente a nivel colectivo del grupo curso.

6. Conclusiones

Sin lugar a dudas en el contexto de crisis de la institucionalidad y la democracia representativa actual de nuestro país, consecuencia de la configuración de una ciudadanía pasiva y espectadora, llevar a cabo experiencias de aulas con fines transformadores y movilizadores del rol de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes, actitudes y habilidades, se configura como un imperativo a materializar en nuestros esfuerzos por el desarrollo del pensamiento histórico/crítico en nuestras aulas

En ese sentido, destacar lo sustantivo en el cambio en la forma de trabajar con información histórica-situada y, que desde ese diálogo pueda emerger la construcción de pensamiento histórico/crítico desde los conceptos problematizadores con más sentido para el contexto escolar donde se realizan las innovaciones, en este caso particular: comunidad / inclusión y violencia. Esto permite dar perspectiva en el tiempo a desafíos del presente, que tienen sus causas profundas en el devenir histórico de nuestro país, que no son problemáticas únicas, sino que tienen explicaciones que permitan mediante su conocimiento, tomar decisiones conscientes en el presente a nivel individual de los estudiantes, como en colectivo para su comunidad.

En relación a lo evidenciado a lo largo de la secuencia, es destacable como elemento central, la acción transformativa llevada a cabo como punto cúlmine del trayecto didáctico, para que otorgue un sentido ético/político al aprendizaje. Avanzar hacia una concepción amplia del aula como experiencia de construcción de una ciudadanía activa y transformativa, aportando a la complejidad de la vivencia de los estudiantes, que les permita desarrollar discursos, prácticas y conocimientos específicos sobre su relación política en el presente en diálogo con el pasado.

Relevar la importancia de metodologías participativas situadas desde el contexto de las acciones didácticas a realizar, el fomentar debate, plenarios, discusión grupal y a nivel curso, permitió a los estudiantes la construcción de un conocimiento colectivo, dado que no se evaluó de forma individual y atomizada el trabajo, sino que fue un portafolio que recopiló todo su proceso de forma integral. Esta dimensión procesual y participativa, permitió romper con lógicas academicistas, por una en donde la cobertura curricular dialogue con los medios y finalidades pedagógicas que buscamos desarrollar.

En torno al hecho de modificar el contrato de lo que esperamos de la relación estudiante/profesor y del proceso de aprendizaje de la Historia y las CCSS. Esa modificación debe expresarse en escenarios de aprendizaje, modos de interacción y materiales distintos, diversos e inclusivos, conclusión tanto del equipo como de los estudiantes, valorando de la construcción individual y colectiva, las preguntas del presente para interrogar al pasado y el rol protagónico que tuvieron los estudiantes durante todo el proceso.

Para finalizar, señalar que los procesos de innovación requieren de equipos de alta complejidad en su conformación y trabajo colaborativo permanente, que no abandonen el espacio educativo una vez terminada la investigación. Equipos confor-

mados con profesores en ejercicio, profesor en aula, didactas, con status de pares y horizontalidad, integrándose como pares en búsqueda para la transformación y no solo a modo de intervención para implementar una idea producida sin una contextualización específica, que apunte a reflexiones más amplias y modelos que puedan ser recontextualizados para otras comunidades educativas.

Bibliografía

- Benedicto, J y Morán, M (2002) *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Bisquerra, R (coord) (2004) *Metodología de la Investigación Educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 5, núm. 2, pp. 105-117 Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México.
- Kitson, A., Steward, S., & Husbans, C. (2015). Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Pablo Manzano Bernárdez, trad.). España: Ediciones Morata
- Martínez, M. (2011). Educación y Ciudadanía Activa. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. [En línea, consultado el 7 de agosto de 2019]: <https://www.oei.es/historico/valores2/mmartinez.htm>
- Olivares, S y Heredia, Y (2012). *Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. vol.17, n.54, pp.759-778. [En línea, consultado el 15 de enero de 2020]: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662012000300004&lng=es&nrm=iso
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional (pp. 140-154). Medellín: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.
- Peña-Ochoa, M., Bonhomme, A. (2018). Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde aprendizaje situado. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext1170>
- Ross, E. W., & Gautreaux, M. (2018) Pensando de manera crítica sobre el pensamiento crítico. *Aula Abierta*, 47(4), 383-386. <http://doi.org/10.17811/rife.47.4.2018.383-386>
- Ross, W. y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. [Versión electrónica]. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 12, págs. 73 – 86.

- Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Irene Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. págs. 153 - 173. España: Gedisa.
- Universidad Internacional de Valencia (2015). El aprendizaje situado: un enfoque social y orientado al contexto [En línea, consultado el 8 de enero de 2021]: <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/el-aprendizaje-situado-un-enfoque-social-y-orientado-al-contexto>

¿Cómo llegamos a ser educadores populares? Pensando la formación y discusión pedagógica desde la Escuela Popular Paulo Freire

Francisco Brown¹

*Hermosa encuentra la vida
quien la construye hermosa.
Por eso amo en ti
lo que tú amas en mí:
La lucha por la construcción
hermosa de nuestro planeta.*

(Arte Poética, Otto René Castillo)

¿Cómo podemos aportar en la lucha por la construcción de nuestro planeta? Gigantesca pregunta que probablemente todes nos hayamos hecho más de alguna vez. Y es que, si la mera supervivencia dentro de las antípodas del capitalismo es una labor compleja, mucho más desafiante lo sería la transformación de esta. Frente a este dilema surge la pregunta: entonces ¿qué hacemos?

La respuesta, para les que vienen de las pedagogías críticas, seguramente será el trabajo de hormiga. Siempre pensando en que podríamos hacer más, cuestionándonos si vamos por buen camino, intentamos construir en nuestros territorios instancias donde lo “inédito viable” sea cada vez menos inédito y más viable para todes quienes componemos nuestras comunidades educativas.

Yo mismo viví esta experiencia como estudiante secundario que, apestado del sistema formal, decidió asistir a “clases de reforzamiento diferente” dentro de la Escuela Popular Paulo Freire (en adelante EPPF). En un momento donde solo me encontraba con textos que me dejaban con el sabor amargo de quedar con más preguntas que respuestas, dicha escuela me ofreció un “estar siendo” real y concreto como “experiencia alternativa” (con bemoles y aciertos) al “podría ser” utópico que solo tenía cabida en las hojas de un libro. Como testigo vivo del desarrollo de

.....
1 Licenciado en Historia, Licenciado en Educación Media y Profesor de Historia y Geografía por la Universidad de Chile: frabrownca@gmail.com. Actualmente educador popular en la Escuela Popular Paulo Freire: escuela.popular@gmail.com.

la EPPF pude observar cómo estudiantes y profesionales de distintas disciplinas se esforzaban por realizar prácticas educativas y organizacionales alejadas de lo acostumbrado en la educación formal, con aproximaciones a la interdisciplinariedad de los saberes desde una disposición cercana, amena y más horizontal, donde mi vida cotidiana y la de mis compañeros eran importantes a la hora de tratar los temas.

Y si bien, estos elementos no son ajenos para las personas que han participado dentro de organizaciones de educación no formal, tristemente tampoco es novedad que muchas de estas buenas prácticas acaban con la persona que las realiza. Es decir, existe una especie de “personalismo del hacer” en base a “personas clave”, donde los saberes acumulados en base a éxitos y fracasos tienen una transferencia oral que poco resiste al constante cambio generacional. La EPPF no es excepción a la norma, y como tal, pude ver cómo todos los años docentes creativos y sin miedo a la experimentación debían partir por situaciones personales, llevándose consigo ese “saber hacer”. Precisamente esta preocupación es la que me llevó a descubrir e interesarme por las sistematizaciones de experiencias, como un ejercicio de defensa a los “estar siendo”².

Aparecen entonces las primeras preguntas que dan forma a este trabajo: ¿Qué podemos hacer ante esta “fuga” de información tan preciosa? ¿No se podrá dejar de alguna forma escrita? Y de ser así ¿qué se debería escribir para orientar a las generaciones que vengan? Dudas a las que se sumaron las propias surgidas en mis primeras experiencias de educador popular: ¿Cómo lo hago? ¿Qué hace un educador popular? ¿Qué me hace un educador popular? ¿Cómo se genera una diferencia con la educación formal? ¿Cómo evito repetir lo que recibí en la escuela formal?

Es a partir de estas preguntas que propuse realizar una sistematización que evidencie de qué manera se han abordado en la escuela las “cuestiones pedagógicas” a nivel general, y los “procesos de formación docente” en particular. Para ello, este trabajo se plantea un primer momento de revisión histórica sobre las prácticas organizativas que giraron en torno a la construcción de prácticas pedagógicas implementadas, en donde, si bien se entrecruzan con cuestiones administrativas y de gestión generales, evitaré su desarrollo por motivo de extensión. Para luego, presentar los resultados de las primeras evaluaciones realizadas entre algunos estudiantes y docentes respecto a las últimas instancias levantadas sobre el tema: el taller de ¿Qué entendemos por educación popular? Y el Plan de Transición docente, ambos realizados el año 2019.

Así este trabajo se construye en base a la revisión de documentos de la época y entrevistas semi-estructuradas hacia una ex docente del periodo 2010-2017 (en adelante, ex docente 1), y otro del periodo 2016-2018 (en adelante, ex docente 2), las cuales fueron complementadas con mi propia experiencia dentro de la organi-

.....

2 En este sentido, comparto lo enunciado por Luis Escobar y Jorge Ramírez, cuando comentan que la acción que caracteriza la sistematización de experiencias educativas es la producción de saber, la que se construye con un ejercicio de memoria crítica y reconstructiva que nos permite producir más y mejores conocimientos, desde nuestra realidad sistematizada (2010).

zación (2012-2019)³. Técnica que también se utilizó para reconstruir y evaluar las experiencias del 2019 con dos exestudiantes, una que siguió el plan de transición (en adelante, estudiante en transición), y otra que se unió al taller de educación popular (en adelante, ex estudiante), voces que fueron complementadas con los testimonios de los docentes que nos encargamos de llevar a cabo tanto el taller como el plan de transición.

1. El lugar del “estar siendo”: una pequeña contextualización sobre la EPPF

La EPPF es una organización educativa de trabajo no territorial ubicada en el Campus San Joaquín de la Universidad Católica. Dicha organización fue creada el 13 de agosto del 2005 por estudiantes de la universidad con el objetivo de ofrecer un espacio de reforzamiento PSU para los hijos de los trabajadores del sindicato n°4 del campus (sindicado que pidió aquel espacio). Esto, debido a que si bien estos estudiantes tenían acceso a becas del preuniversitario UC, sus conocimientos previos no eran los suficientes para, en un año, obtener el puntaje para entrar a la universidad donde sus padres trabajaban.

De este modo, la escuela funcionó “puertas adentro” (Formulario Acción Social, 2010), donde tanto los docentes como los estudiantes tenían relación directa con el Sindicato N°4, hasta que en 2007, por petición de los mismos estudiantes (EPPF Informe Preliminar, 2010), la organización decide abrirse a toda la comunidad interesada en asistir, ya sea para dictar un taller de reforzamiento, o para asistir libremente como estudiante. Durante esta etapa la escuela fue un espacio donde principalmente se dictaban clases bajo lógica de reforzamiento para estudiantes de básica y media, incluyéndose ocasionalmente talleres de inglés tanto para trabajadores del sindicato como para apoderados, siendo un tema de discusión recurrente (desde el año 2011) la posibilidad de que los talleres tomaran un papel más protagónico. Ya en 2014, a seis años de “abrir” la escuela, se comenzaron a impartir talleres que abordaban temáticas donde el currículum no hacía un fuerte énfasis. Transformación que tuvo su gran salto durante el año 2016, fecha en que como organización, se invierte la lógica pasando del reforzamiento al taller libre.

Este proceso no estuvo acompañado de una discusión exhaustiva en torno al giro pedagógico, sino más bien fue evaluado desde una lógica administrativa (asistencia, horario, cronograma) de modo que, si bien existían dudas y conversaciones de pasillo sobre temas pedagógicos, estas inquietudes no tenían mayor salida desde lo organizacional salvo en una de las sesiones de capacitación a principio de año en

.....

3 Este apartado mantiene una escritura en primera persona, ya que, en concordancia con Escobar y Ramírez, al ser la sistematización mi experiencia de memoria crítica, la narrativa se levanta como un recurso metodológico importante en la investigación (2010), y cómo una oportunidad de adentrarnos a las condiciones de contexto, particularmente a las acciones y a las percepciones que presenta esta dimensión de la sistematización según Oscar Jara (2006).

torno a la implementación de una “ficha de planificación de talleres”. Sin embargo, el diálogo se orientaba primordialmente hacia el cómo rellenar la ficha y pensar un taller en específico, en vez resolver cuestiones sobre práctica docente y el rol que juegan en el marco de una pedagogía crítica para la mejora de las implementaciones dentro del aula. Asimismo, los pocos espacios que generábamos para la discusión de nuestras dudas y posicionamientos, más allá de la gestión del espacio, eran absorbidos por debates sobre el contexto de la educación chilena en particular, realizando diagnósticos que ciertamente enriquecían nuestras perspectivas, pero que no terminaban por decantar en una propuesta sólida sobre el quehacer docente que queríamos construir en conjunto.

De igual modo, al ser una escuela voluntaria, sabatina y en horario de mañana, la deserción siempre fue tema, y la transición hacia talleres libres terminó por afectar seriamente la convocatoria pasando de tener más de 300 estudiantes inscritos el año 2014 (de los cuales se mantenían unos 100), a unos 100 estudiantes inscritos para el 2016 (quedándose hasta el final unos 60). A partir de esto, como asamblea docente decidimos cambiar el enfoque que se seguía de manera tácita apostando por una escuela menos masiva (reduciendo talleres de reforzamiento hasta eliminarlos), buscando un perfil de estudiante que quisieran experiencias educativas alternativas enfocadas en el desarrollo de habilidades que pudieran (o no) ser concordante con el currículum oficial, les cuales además pudieran proyectar su estancia en la organización por un par de años.

Así, como asamblea docente decidimos hacer un giro hacia el desarrollo de habilidades a través de sus talleres, desafío no menor considerando que la mayoría no poseía formación pedagógica (campo que se encarga de dar solución a los problemas que nos planteábamos). Falta que se convirtió en necesidad cuando, para el año 2018, se llevó a cabo el primer acuerdo respecto a una “identidad pedagógica” común transversal para cada taller (que hasta ese momento funcionaban como verdaderos feudos): intentar aplicar metodología basada en proyectos desde una perspectiva crítica con el objetivo de generar sujetos activos y comprometidos con la transformación social.

Finalmente, cabe mencionar que hasta el año 2019 la escuela siguió funcionando normalmente los sábados, siguiendo un calendario académico que comenzaba el primer sábado de abril y terminaba el primero de diciembre. Con una planta docente constituida por estudiantes universitarios y profesionales jóvenes de diferentes casas de estudio, les cuales se organizaban en una asamblea docente dirigida por una Coordinación General compuesta por tres miembros, les cuales rotan cada año. Coordinación acompañada por dos espacios de participación: la asamblea de estudiantes y la asamblea bi-estamental.

Ya resuelta esta breve contextualización histórica de la escuela, estamos en condiciones de poder entrar de lleno a esta historia esquiva, oculta y accidentada, de lo que ha sido los esfuerzos por la formación pedagógica que ha existido dentro de la organización.

2. Un esfuerzo contra la amnesia: las primeras preguntas por lo pedagógico

Como profesor de la escuela realicé mi primer taller en 2015, momento en que me topé por vez primera con una “ficha de propuesta de taller” la cual era requisito previo para implementar mis clases. En aquél entonces nunca cuestioné el instrumento, solo me limité a entender su funcionamiento para presentarla cuanto antes. Esta Ficha nos solicitaba pensar, entre otras cosas, en objetivos generales y específicos, temáticas y estrategias a tratar y la relación entre el taller y el currículo nacional (Ficha Propuesta de Talleres, 2015).

Al carecer de los conocimientos específicos que motivaron el instrumento, este desafío era resuelto más bien desde la intuición, aunque pude contar con la ayuda una docente quien resultó ser la creadora de la ficha. A quien pude preguntarle sobre el porqué de la confección de la misma. Sorpresa me causó cuando, entre risas, me comentó que esta era “una historia innecesariamente larga” (Entrevista realizada a la exdocente 1, el 08.12.2020), historia que es, a su vez, es el inicio del cómo la escuela, pasó de tener una lógica de reforzamiento, a proponer talleres temáticos que intentaran tensionar los saberes y habilidades curriculares.

Al reconstruir el desarrollo histórico de la escuela respecto al tratamiento de temas pedagógicos, pude notar que la mayoría de las discusiones sobre este asunto surgieron y se potenciaron una vez que se generaron instrumentos específicos exigidos para todos los docentes. Por ello, este apartado se ordenará en base a la creación y puesta en marcha de tres instrumentos: La ficha de elaboración de talleres del año 2015; la implementación del aprendizaje basado en proyectos del año 2018; y finalmente, la creación del taller ¿Qué entendemos por Educación Popular? Junto al Plan de transición docente del año 2019.

2.2. En búsqueda de una identidad pedagógica: la construcción de la ficha y el giro hacia los talleres (2013-2016)

Si bien la escuela tuvo muchos problemas que solucionar antes de poder dedicarse exclusivamente a lo pedagógico. Entre los docentes ya existían malestares sobre el qué y el cómo se hacían las clases. Así, según la exdocente 1, durante el año 2010 y 2011 las conversaciones de pasillo entre docentes giraban en torno a la incomodidad que generaba que las prácticas educativas fueran muy parecidas al colegio. Situación problemática que generaba una escuela “sin hilo conductor”, en donde los estudiantes solo se limitaban a participar en distintas clases y luego se iban. Por ello, según la exdocente 1, para un grupo de profesores, la escuela estaba careciendo de sentido (entrevista realizada el 08.12.2020).

Para aquel grupo era necesario sacarle más partido a los talleres temáticos que se impartían como una especie de “agregado” a las clases de reforzamiento. Dicha postura comenzó a tomar fuerza con las nuevas generaciones de docentes, les cuales

llegaban a la escuela con ganas de realizar un taller temático y no de reforzamiento. Situación que generó, hacia el periodo 2011-2013 una floración de talleres cuyo éxito significó una apertura que obligó a retomar discusiones pedagógicas más complejas. En este sentido, el año 2013 puede considerarse un hito del cambio dentro de la escuela en el cual, motivado por un nuevo influjo docente, se estableció que no se podía seguir las enseñanzas y la pedagogía freiriana por una parte, y perpetuar prácticas tradicionales de la docencia formal por otra, generando tensión entre un ala derechista de la escuela y les docentes recién llegades que buscaban dar un giro a la izquierda, instancia que decantó en la retirada de docentes históricos, poniendo en riesgo la continuidad del proyecto por falta de profesores. Resuelta la escisión, se pudo retomar las conversaciones respecto al cómo plantear talleres que siguieran los lineamientos de la organización. Al respecto, la exdocente 1 comenta que su propuesta fue que dichos talleres “tuvieran un sustento disciplinar [...] el tema era ¿cómo yo puedo problematizar los temas del taller tan fomes a través de otras herramientas?” (Entrevista realizada el 08.12.2020).

Por primera vez en la escuela se fijaban criterios pedagógicos para una propuesta de aprendizaje, trayendo consigo preguntas por el ¿qué se exigirá de estos? Para responder estas preguntas, la ex docente 1 observó todos sus insumos pedagógicos formales como no formales, para finalmente preguntarse ¿qué es lo más importante? Llegando a la conclusión de exigir a toda propuesta de taller lo presente en el anexo 1:

Ficha Propuesta de Talleres 2015			
Nombre del profesor o profesora		Relación con el currículo nacional	
Título del Taller			
Objetivo General del Taller		Tiempo	
Objetivos específicos		Lugar de realización	
Descripción del Taller			
Estrategias didácticas /metodología		Materiales	
Descripción del Taller		Cupo	
Contenidos o temáticas			

(Anexo 1, Ficha propuesta de Taller 2015)

Con un instrumento específico para saber qué es lo que todes les candidates a talleristas debían cumplir, se dio un primer gran paso hacia discusiones más complejas a nivel pedagógico: “¿cómo hacer un objetivo? ¿Cómo priorizar temas? ¿Qué es una estrategia?”⁴.

La construcción de la ficha y la sintonía política entre les docentes abrió paso a un nuevo momento de la escuela, y con ello, nuevas preguntas. Para el año 2014 todas aquellas dudas pedagógicas que se trataban entre los pasillos comenzaron lentamente a canalizarse en instancias formales. De modo que, entre diciembre y enero se comenzó a desarrollar un “programa de capacitación docente” en donde, además de un taller sobre la pedagogía de Paulo Freire, se abordaba el llenado de fichas y también, el cómo hacer clases. La exdocente 1 comenta que el espíritu de estas instancias tenía la intención de ser “consejos super prácticos [pero] no a través de las ideas y de lo que debería ser la pedagogía, sino de cosas prácticas” (entrevista realizada el 08.12.2020).

Pese a los grandes avances, la construcción de esta identidad pedagógica no fue un camino fácil. Las jornadas de capacitación se realizaban pero muchas veces faltaba varies docentes por su fecha de realización. Me atrevo a afirmar que, si bien el 2014 es un punto de inflexión gracias a la incorporación de la variable pedagógica dentro de la organización, estos esfuerzos no generaron un impacto significativo, debido al carácter esporádico y la escasa participación. Situación que habría de cambiar después del 6 de diciembre de ese año, día en que se desarrolló una asamblea refundacional cuyo objetivo fue construir un nuevo proyecto para la escuela. De esta experiencia nace el primer manifiesto de la EPPF que contempla dos acuerdos fundamentales: adoptar la figura de “semillero táctico”, donde les estudiantes desarrollasen herramientas para poder trabajar en sus territorios, entendiendo el carácter no territorial de la escuela; y por otra parte, que las clases fueran una oportunidad de aprendizaje que se distanciara del currículo nacional (Manifiesto EPPF, 2014).

De este modo, si bien el cambio de propuesta se llevó a cabo luego de un proceso de varias semanas, la implementación de esta fue brusca y con pocos mecanismos de información para la comunidad. Siendo la forma de comunicar una breve entrada en el blog de la organización⁵, lo que afectó directamente la matrícula. El efecto adverso del mal manejo comunicacional terminó por generar una verdadera

.....

4 Lo que nos acercaba a plantear una educación que superar una de las debilidades más claras de la pedagogía moderna según Fabián Cabaluz: “disociar lo técnico de lo político” (2015, p. 28). En la escuela construíamos un proceso educativo muy consciente de lo político, que paradójicamente dejó de lado lo técnico, generando un proceso educativo cuyo impacto formativo y transformador no podíamos evaluar de forma concluyente. Lo que nos enfrenta al desafío planteado por Raúl Mejía “si la educación no cambia en una perspectiva transformadora, el mundo no va a cambiar” (2018, p. 171), Hasta antes de estos instrumentos ¿cómo tendríamos la certeza de que nuestra educación iba hacia un camino transformador?

5 En dicha entrada se comunicó que “La intención de cambiar los cursos a talleres corresponde a una necesidad de generar un espacio de reflexión crítica permanente en la escuela a través de las distintas disciplinas a enseñar” (Entrada del blog de la escuela popular, 18.03.2015), para luego invitar a las personas a revisar la oferta de talleres en el mismo sitio.

“obsesión” por los números dentro de la asamblea, tomando varias tablas temáticas en las reuniones venideras, desplazando nuevamente la discusión sobre lo pedagógico en función de “recuperar” la cantidad de inscrites de años anteriores.

En materia pedagógica y de formación docente no hubo mayores avances durante este periodo. Las jornadas de capacitación continuaron con el mismo formato, siendo de carácter explicativo para la confección de las fichas; en materia de captación docente, se comienza a esbozar un “conducto regular” con acuerdos tácitos sobre la orientación para nuevos docentes sin experiencia, quienes debían ser acompañados por tutores los cuales serían docentes con antigüedad. Hacia el final de este periodo, si bien no se vieron mayores cambios organizacionales, comenzó a gestarse una nueva práctica entre los docentes recién llegados, quienes se agruparon en parejas o grupos para el trabajo y diseño de talleres, situación que sería caldo de cultivo para un nuevo giro pedagógico en la organización.

2.3. Un paso más allá hacia la identidad pedagógica: la pedagogía por proyectos (2017-2018)

Para el primer semestre del 2017 como escuela decidimos eliminar los talleres PSU debido a que, si bien estas instancias atraían a una gran cantidad de estudiantes, no se involucraban ni con sus compañeros ni con la escuela. Dicha decisión obligó a tomar una nueva postura: abandonar esta fijación por los números y generar buenas experiencias pedagógicas para los estudiantes que asistieran.

Pese a que ese fue un año muy complejo en términos de gestión que casi significó el cese de la escuela, igualmente hubo espacio para algunas discusiones pedagógicas de gran impacto futuro. Y es algunos docentes consideraban que la oferta de talleres era excesiva. Por ello, planteaban que se debía disminuir la cantidad para apostar por la calidad: haciendo talleres con 2 o 3 docentes por sala, los cuales fueran capaces de abordar una temática desde distintas perspectivas. Situación que además podría reducir la cantidad de topes entre talleres, problemática levantada por los estudiantes de aquella época.

Esta fue una idea defendida por un grupo de docentes, donde destacaban los creadores del taller “Mi propuesta de desarrollo musical”, el cual cumpliría un rol central en el nuevo giro pedagógico de la escuela, orientándola hacia el ABP. En conversación con uno de los creadores del taller, me comentó que la propuesta nació en conjunto con otros dos docentes a propósito juntarse a evaluar el taller de guitarra realizado durante el 2016. El docente menciona que este proceso comienza en base a desarrollar una respuesta sólida hacia las preguntas fundamentales: “¿qué estamos haciendo? ¿Por qué lo estamos haciendo? ¿Desde dónde lo vamos a hacer?” Pensando en la necesidad de proponer una forma distinta de trabajo pedagógico en la organización (Entrevista realizada a Exdocente 2, 01.12.2020).

Así, poco a poco se generó una propuesta robusta con roles claros de cada docente, y una planificación que señalaba claramente en qué momento aplicar qué dinámica o instrumentos diseñados y definidos con anterioridad. Para el exdocente

2, en dicho proceso “Nos dimos cuenta que la ficha se quedaba corta para el tema de la pedagogía basada en proyecto [...], nos vimos en la obligación de ir modificando algunos aspectos para que nuestra idea pedagógica tuviera cabida” (Entrevista realizada a ex docente 2, 01.12.2020). Ahora bien, ¿en qué se tradujo concretamente este proceso de reflexión conjunta?

A nivel de la ficha solo existió un cambio en la estructura: en lugar de hablar solo de objetivos generales y específicos, se agregó también el concepto de “indicadores de evaluación”. Por otra parte, se diseñaron e implementaron instrumentos específicos de seguimiento de habilidades: generando una propuesta de planificación clase a clase, con sus respectivos objetivos y momentos⁶. Y también, a nivel didáctico/metodológico, se propuso una metodología en base a un “Marco de Encasillamiento de Habilidades Instrumentistas (MEHI)” instrumento que se proponía como una “hoja de ruta” donde “tanto el docente como el estudiante [podrán] determinar su punto de inicio y su evolución con el tiempo” (Ficha de Propuesta de taller Mi proyecto de desarrollo musical, p. 2, 2017).

Para los docentes que realizaron dicho taller, esa experiencia fue un proceso de reflexión que terminó por mostrar los beneficios de trabajar desde el ABP, motivándoles a intentar implementar el formato a nivel institucional⁷. Con esta intención en mente, dos de los tres profesores del taller se postulan a coordinación para el año 2018, proponiendo este nuevo instrumento pedagógico que sería una “forma condensada” de los instrumentos de la educación formal, el cual permitiera ver el panorama general del taller: donde comienza y donde termina, evitando una sobrecarga de papeleo. Para el exdocente 2, este paso era una necesidad imperiosa en la sistematización de la práctica docente pues, si bien a les docentes más experimentados pueden, de cierto modo, “improvisar de forma planificada”, exigirle dicha habilidad a estudiantes universitarios o jóvenes recién egresados de pedagogía sería un contrasentido⁸.

Diseñados y mejorados los instrumentos, solo faltaba presentarlos al resto de la asamblea para generar un proceso de planificación en base a proyectos y trayecto-

.....

6 Si bien, la mayoría de los docentes en aquella época teníamos una planificación de cada clase, no existía un seguimiento, acompañamiento ni diseño presentado y comentado entre otros docentes. Tampoco había certeza si cada taller tenía objetivos para cada clase.

7 De este modo, guiados por el aprendizaje práctico, los docente compartieron las conclusiones que Raúl Mejía entrega cuando comenta que “los educadores populares hemos comprendido que nuestro trabajo no puede seguir atado a la improvisación y al espontaneísmo” (2018, p. 61). Sin embargo, esta profesionalización no reconoció la crítica del mismo autor frente al uso crítico de distintas metodologías educativas, ya que cada una encarna una pedagogía distinta. Para este momento, tomábamos prestadas las metodologías pensando en su forma y viendo nuestro fondo, sin cuestionar que su propia forma estaba en sintonía con un fondo pensado en otros espacios y con otros objetivos.

8 Esta visión que comenzaron a aportar los pedagogues en ejercicio que entraron a la escuela, nos ayudó a liberarnos de aquella visión restringida que Raúl Mejía advierte muchos tienen sobre la Educación popular, limitando su campo de acción a la educación de adultos o a la educación no formal (2018).

rias, considerando nuevos conceptos como los indicadores y la metacognición. Para ello, las capacitaciones se pensaron como una serie de sesiones a principio de año donde se haría un trabajo de reconocimiento del currículum nacional como insumo para pensar la práctica en el taller, para luego pasar a un proceso de reflexión colectiva orientado a encontrar puntos comunes entre distintos saberes, de modo que se pudieran proponer menos talleres con mayor contenido interdisciplinar.

Sin embargo, para el exdocente 2, el resultado de las discusiones no fue satisfactorio, por una parte, debido a la falta de dirección del proceso, y por otra, a la resistencia que presentaron los docentes debido a la visión academicista que traían desde su formación.

“Todos los profes, tanto los que tenían formación pedagógica como los que no, venían con la idea preconcebida del sistema en el cual habían estudiado [...], venían totalmente condicionados a trabajar de esa forma y costó mucho [...] hacerles cambiar ese switch” (Entrevista realizada a Exdocente 2, 01.12.2020).

Lejos de parecer una falta de voluntad, esta resistencia nos mostró como escuela que para todos era muy difícil poder imaginar una clase desde un paradigma que nunca habíamos experimentado, alejado de las lógicas de la educación formal en las que fuimos educados.

Pese a esto, la propuesta se desarrolló en base a cuatro sesiones de capacitación; una sesión de instrumento curricular, dos sobre instrumentos de la escuela, y una respecto a las nociones sobre Paulo Freire y la pedagogía crítica; las cuales representaron un primer intento por dotar de mayor coherencia y sustancia el área de formación docente. Con esto se intentaba dar salida a un problema de fondo: la discusión por lo pedagógico en la EPPF⁹. De igual manera esta instancia buscaba motivar la creación de instrumentos y herramientas propias de cada taller, lo que a la larga no terminó por concretarse.

Finalmente, cabe destacar que mantuvimos una de las grandes debilidades del pasado: adoptar el carácter de “capacitación eventual” y no de “acompañamiento durante el año”. La falta de acompañamiento constante y la carencia de una capacitación para el segundo semestre generó una sensación de abandono para los docentes que ingresaron a mitad de año. Esto dificultó la capacidad para enfrentar las eventualidades dentro de algunos talleres, donde la baja de estudiantes fue tal que terminaron por cerrarse antes de tiempo, o bien, no fueron capaces de concretar un proyecto. Pese a todo, estos esfuerzos fueron la piedra inicial para cimentar un proceso de coherencia interna entre el discurso político de la escuela y la práctica docente al interior de esta, elemento que fue la base para el trabajo pedagógico del año siguiente.

.....
9 Otra vez, era la práctica la que nos acercaba a las grandes preguntas que otros autores ya habían planteado, en este caso la pregunta “¿qué educación necesitamos para qué tipo de cambio social?” planteada por Oscar Jara es una excelente síntesis de hacia donde se encaminaban nuestras reflexiones (2010, p. 1).

2.4. Pensando la formación y el trabajo docente en la EPPF (2019)

El 2019 comenzó con una coordinación de la cual fui parte¹⁰, integrando un grupo que, entre otras cosas, intentó continuar con los principales logros acumulados en los últimos años, proponiendo seguir con el desarrollo de las capacitaciones, los instrumentos elaborados y la apuesta por el método de proyectos. Así la, la primera propuesta fue a la vez pedagógica como administrativa, construir una comisión de “formación y acompañamiento pedagógico” de forma permanente cuya función era seguir sistematizando y replicando los procedimientos exitosos, y generar mecanismo de evaluación para la mejora.

Sobre la comisión, cabe destacar que sus primeras labores giraron en torno a construir un formato de capacitaciones planificada, la cual pueda ser evaluada, modificada y replicada en el futuro. Para ello, diseñamos un plan de cinco sesiones que, además de incorporar una versión revisada de lo que se había hecho el año anterior, incluyó una jornada de estrategias de planificación didáctica, donde se invitaron a ex docentes de la escuela, para dar consejos prácticos sobre el cómo planificar e implementar clases en el contexto de la escuela, y también, un taller de contención emocional y primeros auxilios, a cargo de una docente del área de psicología y un docente del área de salud.

La intención de estas jornadas fue generar una instancia en donde poder conversar y compartir una serie de herramientas que, en nuestra opinión como coordinación, eran necesarias para el quehacer de cualquier docente y militante de la educación popular: conocer y reconocerse como parte de una organización, comprender los desafíos de trabajar con otras personas de distintas edades, conocer la importancia de los métodos y el vocabulario detrás de la preparación de una experiencia de aprendizaje. Y finalmente, evaluar ese conocimiento a través de la conversación con aquellos que lograron implementar talleres con anterioridad.

Además de este instrumento, durante el primer semestre la comisión estuvo trabajando en la construcción de una pauta de coevaluación docente¹¹. De este modo, decidimos generar la pauta en base a lo que les mismos docentes consideraran importante de manejar en la hora de hacer clases. Para ello, creamos un calendario de observación de clases entre docentes, en base a un documento llamado “Recomendaciones generales de observación en aula”¹². El cual solicitaba inventar criterios de evaluación desde sus propios intereses y puntos de vista, los cuales, una vez sistema-

10 Razón por la que este apartado tendrá más licencias en la redacción del testimonio que los anteriores, debido al nivel de responsabilidad asumida.

11 Instrumento que, si bien existía una versión propuesta el año anterior, esta no se aplicó y se desestimó para poder realizar un proceso de construcción colectivo.

12 Este documento afirmaba en su inicio que “dichas observaciones NO tienen un fin calificativo, sino más bien formativo. O sea, no deseamos que solo observen las características “mejorables” de sus compañeros, sino que también potencien, feliciten, y sobre todo registren las actividades que en su opinión están bien realizadas y nos sirven a todos para hacer buenas clases” (2019).

tizados, terminaron por formar parte de los “indicadores de coevaluación docente” de la escuela.

Debido a que el proceso de construcción de este instrumento fue entre mayo y junio, no pudo aplicarse el primer semestre. Se les había solicitado a los observadores que retroalimentaran a los docentes observados, esperando la aplicación de este instrumento para el segundo semestre. Situación que no se dio debido a los acontecimientos derivados del estallido social.

De todos modos, si bien el balance de la coordinación en cuanto a lo hecho el primer semestre fue positivo a nivel general. Mantuvimos aquel error de las capacitaciones realizadas en los años anteriores: su carácter esporádico. Situación que se discutió a mediados de año, diseñándose, como respuesta, una propuesta de “Plan de transición de estudiante a profesor” para estudiantes motivados con la idea de “pasar a hacer clases”. Esta propuesta se generó debido a que dicho semestre sería el último de varios estudiantes con uno o dos años de antigüedad, los cuales, debido a su egreso de la enseñanza media dejarían de asistir a la escuela. Con esto en mente, y entendiendo desde la propia experiencia la dificultad de transitar de estudiante a docente, fue que decidimos desarrollar un plan de transición para los estudiantes que quisieran seguir vinculados a la escuela mediante acompañamiento:

- **Objetivo de la actividad:** Adquirir las habilidades para poder planificar y realizar una clase tipo escuela popular.

Tiempo que utilizarán:

- **Observación (4 sesiones):** las primeras dos observaciones serán libres, tendrán que anotar lo que más les llame su atención sobre las clases dentro del taller que quieran. Las otras dos observaciones serán guiadas, les pediremos que observen cosas concretas y serán dentro de nuestras clases (de los profes guía). Las dos últimas tienen como objetivo que puedan evaluar nuestras clases, y que eso se retroalimente. La pregunta guía de este proceso es: ¿Qué elementos de la clase te llaman la atención?
- **Planificación (3 sesiones):** deberán planificar dos intervenciones durante las clases de las cuales son ayudantes: la primera será una introducción de clase. Y luego, deberán diseñar una dinámica de clase (desarrollo). La última planificación será para la clase que realizarán individualmente, esta tendrá un trabajo que durará más tiempo.
- **Implementación (1 sesión):** la implementación tiene por objetivo que las estudiantes tomen un objetivo de clase de la planificación, y diseñen una clase entera (introducción, desarrollo y conclusión). Clase que se realizará durante la penúltima o última clase del taller respectivo (antes de empezar a trabajar los talleres finales). Con el fin de poder generar una retroalimentación al finalizar el taller.

(Anexo 2, Plan de Transición docente)

De este modo, el plan (que fue presentado y aprobado por los estudiantes que lo realizarían) se llevaría a cabo bajo dos modalidades. La primera (de naturaleza práctica), fue que cada estudiante en transición eligiera a un profesore con el que trabajar, persona que debía haber realizado un taller el semestre anterior e implementaría uno el semestre actual. Le cual estaría encargado de mostrarle todos los instrumentos y procesos de planificación detrás del taller que se iba a realizar. Modalidad que tenía como intención hacer que el estudiante en transición fuera una especie de

“ayudante del taller”, donde pudiera observar y aprender “en terreno”.

Como segunda modalidad (de naturaleza teórica), se implementó el taller “¿Qué entendemos por educación popular?” el cual lo pensamos como un curso obligatorio para los estudiantes del plan, lugar donde se trabajarían temáticas que giraban en torno a un vocabulario inicial de pedagogía: didáctica, evaluación, currículo y nociones de psicología del desarrollo. Acompañado de una revisión crítica de la experiencia escolar de cada uno y de un panorama general sobre pedagogías críticas latinoamericanas.

Así, podemos notar que, a un semestre de tener personas dedicadas casi exclusivamente a las labores pedagógicas comenzaban a dar frutos respecto a la construcción de instrumentos para la sistematización¹³. Dejando para el segundo semestre un interés casi exclusivo en el desarrollo de los talleres y la puesta en marcha de los planes diseñados.

2.4.1. La implementación del taller “¿Qué entendemos por educación popular?”

Para comenzar a hablar sobre este taller, cabe mencionar que, si bien el plan de transición lo diseñamos entre la coordinación, el desarrollo inicial del taller corrió por mi cuenta¹⁴. De este modo, el diseño inicial de este taller fue una especie de punto medio entre las preguntas y respuestas que surgían desde mi experiencia tanto como estudiante en práctica de pedagogía, como de lo acumulado en mi experiencia dentro de la escuela popular. Situaciones que sirvieron como insumo ante la gran pregunta ¿Qué es lo esencial dentro de las pedagogías críticas latinoamericanas pensando en estudiantes que quizá nunca han enseñado? ¿Cuál debería ser el espíritu de esta instancia?

Ante el desconocimiento de instancias que se hayan planteado las mismas preguntas, el diseño del taller giró en torno a las dudas que había compartido con otros compañeros de la escuela: ¿Qué es la educación popular? ¿Existe más educadores además de Freire? ¿Qué cosas debo saber para hacer una clase? ¿Cómo puedo hacer que este taller sea una experiencia que cumpla con las expectativas del programa de transición?

Para abordar estas preguntas el taller fue dividido en cuatro unidades: 1. Introducción a las pedagogías populares críticas; 2. Comprendiendo el aprendizaje; 3. Reflexión crítica en torno a la política educativa nacional; y 4. Taller de creación. De este modo, diseñé una experiencia educativa que comenzara con la construcción de

.....
13 Dentro de los cuales se agrega una nueva versión de la “evaluación docente”, realizada como propuesta de un profesor de la escuela, la cual si bien fue aplicada y enviada su retroalimentación a cada docente. No la usamos como insumo para futuras capacitaciones, lo cual nos hizo repetir los errores de épocas pasadas.

14 Situación que generó un taller hecho muy “a mi medida”, gran debilidad que entorpeció el cruce y diálogo entre las dos unidades implementadas.

un vocabulario común en torno a conceptos pedagógicos basales¹⁵, los cuales serían problematizados con una primera lectura de algunos autores de las pedagogías críticas latinoamericanas¹⁶ realizadas a modo de taller grupal, que incluían técnicas de activación corporal y co-construcción de saberes.

Luego, con la ayuda de un compañero que estudiaba psicopedagogía, planteamos avanzar hacia una versión muy sintética de lo que podría ser un ramo universitario de psicología del desarrollo. A modo de poder pensar críticamente les sujetos que aprenden, trabajando en torno a breves nociones de teorías del aprendizaje y evaluándolas a la luz del contexto latinoamericano. Una vez resuelto estos temas, la idea era comprender a nivel general el sistema educativo formal del cual veníamos, por medio de un análisis de las leyes que lo conforman bajo el lente de las pedagogías críticas latinoamericanas. Para finalmente, realizar el proyecto final: la planificación de un taller para la escuela el próximo semestre. Unidad que tenía la intención de ser una versión más exhaustiva del trabajo realizado en las capacitaciones en torno a los instrumentos de planificación de la escuela.

Sobre la implementación de estas dos unidades, una de las estudiantes entrevistadas destacó la importancia y utilidad de las primeras conversaciones del taller respecto a los conceptos expuestos, ya que, para ella hablar de palabras como educación y pedagogía crítica “fue de cierta manera validar esas dudas [...]. Como que no es tan obvio qué es cada cosa” (entrevista realizada el 04.12.2020). Por otra parte, la estudiante destaca que las actividades en torno a la lectura de otros autores latinoamericanos le sirvió para comprender que Paulo Freire no era el único exponente, comprendiendo que dicha corriente “ha mutado de muchas formas” (Entrevista realizada el 04.12.2020).

De este modo, si bien ambas entrevistadas destacaron el valor de dichas clases, y refuerzan uno de los objetivos principales de dicha unidad: mostrar la diversidad que se desarrolló en distintos espacios del continente después de Freire. Las dos destacan que su principal debilidad fue su poca profundización: “Siento que lo que aprendí de educadores populares, si bien me gustó y sirvió, no me quedó registrado tan profundamente para incorporarlo a las clases” (Entrevista realizada el 19.11.2020).

Ahora bien, sobre los aspectos destacados en “la forma” en que se dio la experiencia, la exestudiante comentó que

“lo que yo más rescato era como la dinámica que yo podía observar en la práctica, en la clase misma. Más allá del contenido yo siempre anotaba y prestaba mucha atención al como el profesor generaba la condición. Y eso fue muy bueno poder verlo” (Entrevista realizada el 04.12.2020).

.....
15 Entre los que destacaron: pedagogía, pedagogía crítica, educación, educación popular, didáctica, evaluación, currículum y relación pedagógica.

16 Utilizando exponentes como Marco Raúl Mejía, Alejandro Cussianovic, Claudia Korol y Rolando Pinto.

Por otra parte, la misma estudiante complementa afirmando que

“Yo siento que cumplió mis expectativas en cuanto fue algo super relajado, como que yo sentí eso [...]. Fue importante poder relajar la carga y decir ya ‘hoy me quedo solo con lo que dijo Raúl Mejía y nada más, esto lo entendí y me dejó una gran reflexión’ (Entrevista realizada el 04.12.2020).

Elementos que muestran que dicha experiencia fue en efecto una oportunidad de poder tener una experiencia distinta a la escolar-universitaria, situación que puede servir de insumo para visualizar sus futuras clases.

2.4.1.2. La implementación del “Plan de transición de estudiante a docente”

Sobre el plan de transición, cabe destacar que, si bien se planteó como un proceso grupal del cual participaron 4 jóvenes, una de las primeras dificultades fue que solo 2 siguieron el proceso de forma continua, limitando la posibilidad de conversar y compartir sus experiencias sobre distintos talleres para apoyarse mutuamente¹⁷. Por otra parte, si bien se les pidió que llevaran registro de lo que observaban y sentían, estos documentos no fueron tomados en cuenta las primeras semanas porque no había nadie encargado exclusivamente de este grupo¹⁸. Por lo que, al principio las estudiantes se sintieron abandonadas a su suerte, sin encontrarle sentido a las anotaciones, esta situación se subsanó cuando dejamos un encargado exclusivo para poder conversar y trabajar en la hora de planificaciones con las anotaciones y sentires de las estudiantes.

Finalmente, la estudiante en transición comentó que la falta de intervenciones fue un gran factor en contra. Ya que, si bien tuvo breves intervenciones dentro del taller de educación popular, estas fueron más a modo de “disertación”. Por lo que temáticas como manejo de grupo y propuestas didácticas no fueron tratadas de forma que le genere más seguridad en la hora de enfrentar un aula.

.....
17 El diálogo y apoyo mutuo entre las dos estudiantes que se mantuvieron tampoco se pudo dar de la forma esperada, ya que una era estudiante antigua, y la otra era profesora nueva, por lo que, si bien con el tiempo se conocieron y pudieron trabajar cómodamente, esa confianza tomó tiempo en generarse.

18 Si bien tenían tutores, dichos docentes debían dedicar el poco tiempo que tenía al final de la jornada a planificar y preparar su propio taller, dejando de lado la conversación con la estudiante.

2.4.1.3. El balance de las experiencias y propuestas de mejora

Para finalizar este apartado, me parece necesario destacar que al momento de preparar las entrevistas las estudiantes, me di cuenta de que la primera unidad del taller tuvo una gran pregunta ausente: ¿qué es un educadore popular y qué habilidades debería tener? Dos cuestionamientos que servirían como un diagnóstico inicial, y también, como un horizonte común de lo que queremos alcanzar con la instancia.

Al realizar estas preguntas en la entrevista pudimos acordar una serie de valores del ser y hacer docencia, valores que deberían tener una bajada concreta en su desarrollo en una modalidad de taller. Esta reflexión con las estudiantes que participaron del proceso generó una propuesta de reforma radical al “proyecto final” de dicho taller, tomando un giro fundamentalmente práctico. Así, llegamos a la conclusión de que, en vez realizar una planificación completa de un taller a presentar al final del proceso, sería más interesante realizar un “taller de práctica” en donde entre varies estudiantes pudieran desarrollar una experiencia de implementación sin temor a equivocarse, cuya duración, planificación e implementación fuera breve, más laxa, en grupos pequeños y acompañades del docente del taller de educación popular.

De este modo, planteamos la posibilidad de iniciar el proceso de implementación a través de mini talleres realizados a lo largo del taller de educación popular. En donde, entre 4 o 5 estudiantes pudieran llevar a cabo alguna propuesta didáctica trabajada y comentada dentro del taller. Para, en la sesión siguiente, realizar una retroalimentación colectiva de la experiencia. Y a partir de esto, poder avanzar hacia instancias de mayor duración, con mini implementaciones de 2 o 3 sesiones con sus respectivas planificaciones y sistematizaciones respecto a lo que quisieron hacer y lo que efectivamente se pudo observar.

Por otra parte, ante la existencia de dos perfiles de estudiantes en el taller; quienes forma parte del plan de transición y quienes solo desean aprender sobre educación popular; la exestudiante propuso que el taller podría desarrollar una unidad introductoria para todes, para luego dar paso a una división entre quienes desean una formación teórica y quienes buscan desarrollar práctica, de modo que se pueda dar salida a las necesidades de ambos grupos con un punto intermedio y en dialogo entre los intereses de cada cual.

En materia de insumo final del taller, se conversó que esta modalidad permite realizar un testimonio individual de cada experiencia de implementación, la cual serviría para discutir la sistematización de dicha experiencia. Y que, la implementación final del taller se realice entre todes les estudiantes en transición, de la cual se elabore un testimonio de cada une, incluyendo la experiencia del grupo teórico respecto al cómo movilizar la teoría para robustecer la práctica. Para así, del fruto de ambos testimonios, generar una reflexión final que pueda registrarse en formato revista.

3. A modo de conclusión ¿cómo nos hacemos educadores populares?

Después de revisar y reflexionar en torno al proceso de construcción de lo pedagógico en la EPPF, comienzan a visualizarse algunos aspectos centrales en el desarrollo de la organización que pueden dar pistas a las preguntas que motivaron este trabajo.

En primer lugar, la necesidad de realizar una sistematización de experiencias debe fundarse en la necesidad de la agrupación por desarrollar mayor consciencia del proyecto desde la construcción de memoria común. En este sentido se puede observar que a lo largo de la historia de la EPPF se han desarrollado diversas instancias de discusión sobre lo pedagógico, pero éstas no fueron articuladas para generar aprendizajes en materia organizacional. Tal es el caso de las experiencias entre 2007 y 2011, que no fueron recuperadas durante los procesos de 2014 y 2018, precisamente por desconocimiento. Lo mismo pasó con los esfuerzos realizados a nivel pedagógico. En donde, si bien se habían construido perfiles y evaluaciones docentes en épocas anteriores, dichos instrumentos tampoco se conocieron, y de todas maneras, no cumplían con la expectativa ni visión de aquellas nuevas generaciones.

Por lo tanto, no basta con generar esfuerzos por sistematizar las prácticas, sino también, se requiere destinar energía a que dichas memorias sean conocidas y, sobretudo, instrumentalizadas en procedimientos claros y útiles para el quehacer de los futuros docentes¹⁹. Estos fueron los casos de los instrumentos que sí tuvieron un impacto significativo, como la Ficha de Propuesta de Taller y la adaptación a la modalidad de proyecto. Las cuales surgieron como una “respuesta concreta” hacia una necesidad cada vez más sentida por toda la asamblea docente. Al respecto, podemos observar que las preguntas e intereses por lo pedagógico comienzan a tener mayor salida cuando les docentes se ven enfrentados a instrumentos concretos, con exigencias inmediatas, desde la necesidad de resolver cuestiones prácticas, en vez de aquellas veces que las discusiones fueron centradas en lo macro político y educativo, es decir, en las grandes ideas, corrientes y manifestaciones de intenciones educativas, las que no terminaban por decantar en la práctica cotidiana.

Por otra parte, a nivel de gestión organizacional cabe destacar que esta experiencia muestra que no es necesario generar un gran proceso de reflexión colectiva de varios años para proponer un cambio estructural en la organización. En el caso de la escuela fue una experiencia exitosa que fue compartida y evaluada en conjunto la que motivó cambios estructurales²⁰, cambios que sin embargo, se dieron por la posibilidad de tener personas encargadas de dar continuidad y seguimiento de

.....
19 La mayoría de las herramientas diseñadas en el periodo 2007-2011, no tuvieron mayor proyección porque fueron propuestas por grupos externos a la escuela, marcando distancia con el sentir de la asamblea de profesores. Los cuales, tras una investigación sobre las prácticas de la misma, compartieron resultados e instrumentos.

20 Que en este caso, significaron la creación de un plan de transición docente y la adopción del aprendizaje basado en proyectos.

aquellas experiencias, puliendo sus falencias, logrando evitar, por ejemplo, el carácter esporádico de la formación docente.

A nivel pedagógico cabe mencionar que la historia de la organización da cuenta que existió un salto cualitativo en la preocupación y ocupación en materia pedagógica cuando docentes con estudios de pedagogía asumieron responsabilidad en dichos procesos. Esto se grafica si consideramos que en el periodo donde los pedagogos eran minoría o tenían poca influencia dentro de la asamblea (2005-2015) no se desarrollaron ninguno de los instrumentos y discusiones que dieron cuerpo a este trabajo. Con esto no quiero afirmar que solo los pedagogos pueden ocuparse de “lo pedagógico”, sino destacar la relevancia de estos saberes para la construcción en conjunto de propuestas alternativas y transformadoras. Esta situación es importante destacarla ya que existen varios textos donde se evidencian los objetivos formativos de las pedagogías críticas latinoamericanas²¹, sin embargo, estas habilidades significan un desafío pedagógico tremendo que exige conocer, entrenar y explorar distintos métodos, para incluso, llegar a crear los propios. En la educación popular, los objetivos políticos son también pedagógicos (Jara, Óscar, 2010), por lo que es fundamental tener claridad sobre estos.

Finalmente, cabe destacar que tanto mi experiencia, como la de varias de mis compañeras y estudiantes del taller de educación popular, dan cuenta de una suerte de misticismo o hermetismo dentro de las experiencias de educación popular que termina por dificultar el acceso a información para aquellos que desean vincularse en organizaciones de este tipo, donde pareciera que, si bien puedes encontrar experiencias donde se difunde el quehacer de organizaciones como la EPPF, poco y nada se encuentra respecto a los procesos para involucrarse y comenzar a recorrer la trayectoria de la pedagogía crítica.

Con todo me parece necesario superar esta lógica de “les mismos de siempre”, en donde todes se conocen y quienes entran al grupo, lo hacen porque gente dentro del círculo les invita ¿hay forma de que alguien pueda entrar de otra manera? ¿Será nuestro medio muy hostil para aquellos que no tuvieron ningún tipo de experiencia previa, ni pedagógica-universitaria, ni de trabajo territorial?

Si consideramos que pese a la gran cantidad de experiencias pedagógicas transformadoras, alternativas y exitosas desplegadas en nuestros territorios, seguimos estando al margen ¿no sería un buen momento para comenzar a construir nuestros propios métodos de capacitación y aprendizaje de nuestras metodologías de pedagogías populares críticas, las cuales puedan compartirse y ofrecerse como puertas de entradas hacia el trabajo de la educación popular para todo tipo de público?

Quizás la sistematización de nuestras experiencias, preguntas y sobre todo, búsqueda de respuestas, puedan traducirse en distintos métodos²² que puedan enseñarse y complementarse en cualquier tipo de espacio educativo, las cuales sean un primer paso para dejar atrás esa sensación de “generación espontánea” en la crea-

21 Como comenta Raúl Mejía (2018) o Rolando Pinto con Jorge Osorio (2014).

22 Asumiendo advertencia que Fabián Cabaluz hace respecto la naturaleza plural de “los métodos” y no “el método” pedagógico crítico (2015, p. 33).

ción de educadores populares, y a su vez, sean una posibilidad de generar docentes militantes que se sientan con herramientas para construir alternativas pedagógicas en base a una coherencia robusta con sus definiciones políticas transformadoras, las cuales puedan disputar todos los espacios.

Referencias Bibliografía

- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas: notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile: CLACSO
- Escobar, L. y Ramírez, J. (2010). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. *Revista Aletheia*, 2 (1), 98-107.
- Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*, 45 (3), p. 287-286.
- _____. (2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano-una aproximación histórica. *La Piragua*, (23), 7-16.
- Mejía, M. (2018). *Pedagogía y transformación social*. Barcelona y Bogotá: Editorial UOC & Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pinto, R. y Osorio, J. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Lima: Derrama Magisterial.

Fuentes

Entrevistas

- Entrevista a ex docente 1, realizada el 08.12.2020.
- Entrevista a ex docente 2, realizada el 01.12.2020.
- Entrevista a estudiante en transición, realizada el 19.11.2020.
- Entrevista a ex estudiante, realizada el 04.12.2020.

Fuentes escritas producidas por la EPPF

- EPPF, Informe preliminar, 2010.
- Formulario de Acción social, 2010.
- Acta de asamblea realizada el 6 de diciembre del 2014.
- Manifiesto docente de la EPPF, 2014.
- Entrada del Blog de la Escuela: “La Escuela Popular Paulo Freire se renueva” [En línea: <http://escuelapopularpaulofreire.blogspot.com/2015/03/la-escuela-popular-paulo-freire-se.html>, recuperado el 10.12.2020]

Ficha de propuesta de talleres, 2015.

Ficha de propuesta de taller “Mi proyecto de desarrollo musical”, 2017.

Ficha de propuesta de talleres, 2018.

Acta de balance de final de semestre, 13.07.2019.

Recomendaciones de observación en aula, 2019.

ARTICULANDO PRÁCTICA Y TEORÍA: Reflexiones a partir de la experiencia sistematizadora en el Colegio Paulo Freire de San Miguel¹

Diego García Délano.

Profesor de Historia y Ciencias Sociales. Centro de Reflexión
e Investigaciones, Colegio Paulo Freire de San Miguel.
profesordiegogarcia@gmail.com

Christian Lozano Guilleminot.

Antropólogo. Centro de Reflexión e Investigaciones,
Colegio Paulo Freire de San Miguel.
gato.clg@gmail.com

1. Historia del Colegio Paulo Freire de San Miguel.

Describir los inicios y parte de la historia del colegio nos ha permitido mostrar de manera contextualizada algunos aspectos esenciales para la comprensión de lo que es actualmente el Colegio Paulo Freire de San Miguel, y con ello lograr que lo que se viene en las siguientes líneas, sea comprendido con mayor facilidad, entendiendo que siempre es necesario saber dónde se sitúan las experiencias relatadas, en este caso, el proceso de sistematización vivido durante el año 2019.

El ejercicio historiográfico de encontrar los gérmenes que permitan identificar los inicios de proyectos como el del Colegio Paulo Freire de San Miguel (en adelante CPF), nos lleva a observar diferentes movimientos y organizaciones sociales, en relación con acontecimientos ocurridos a escala nacional que incitaron e invitaron a pensar en nuevas maneras de enfrentar el inminente presente. El movimiento estudiantil, iniciado el 2002, y ampliamente documentado como punto de partida de una década de notables movilizaciones, incluyendo la Revolución Pingüina del 2006 y el

.....

1 En base al proyecto “Sistematización de 3 Experiencias Innovadoras del Colegio Paulo Freire de San Miguel”, trabajo realizado por el equipo de sistematización del Colegio Paulo Freire de San Miguel durante el año 2019, en el marco del concurso Chile de Todas y Todos - 2018 Análisis de Experiencias del Ministerio de Desarrollo Social, Folio 57918, Rex 0385.

actuar de secundarios en el 2011, es una influencia directa que va a permear las bases del Movimiento de Pobladores en Lucha (MPL), organización popular desde la cual se gestó el CPF. El MPL, cuyo origen se da en la comuna de Peñalolén de Santiago, específicamente en el seno de la toma de los terrenos de Miguel Nasur, encausaba su lucha, principalmente, hacia la demanda por viviendas dignas para pobladores/as de dicha comuna.

Como movimiento social de base, el MPL fue abriendo distintos flancos, como el educacional, que nos concierne directamente. Con un fuerte arraigo en la educación popular, y comprendiendo que los procesos de transformación debían incluir iniciativas pedagógicas, militantes del movimiento fueron desarrollando distintas instancias que daban cuerpo a múltiples acciones ligadas a lo educativo: la creación de una ONG; el desarrollo de un diplomado en movimientos sociales y autogestión comunitaria; la implementación de escuelas cooperativas de oficios; además de la realización recurrente de instancias de reflexión y análisis. Todo ello permitió una generación y acumulación importante de saberes. Es en este marco que surge la idea de un proyecto educacional de mayor envergadura y trascendencia.

Pues bien, el 27 de febrero del año 2010 ocurre el terremoto en Chile, generando una situación de emergencia y catástrofe en la zona centro y sur del país. En tal contexto, el MPL comienza a trabajar con vecinos y vecinas de la comuna de Santiago organizados en comités de vivienda, con la intención de solidarizar con las familias afectadas por el terremoto, y de ampliar los alcances de la lucha por la vivienda más allá de Peñalolén. Así surge el MPL Franklin y la Red de Inmuebles Recuperados por Autogestión, a cargo de un reducido grupo de dirigentes del movimiento. Es dentro de este mismo grupo en donde, un par de años después, nacería y se concretaría la idea de un colegio para jóvenes y adultos.

El CPF de San Miguel se funda el día 11 de septiembre del año 2012, en una vieja casona del barrio Lo Vial de la comuna de San Miguel, que antiguamente había sido acondicionada como jardín infantil. La llegada a dicho inmueble fue circunstancial, luego de un proceso de sondeo de potenciales inmuebles para la implementación del colegio. De esta manera, militantes y amigos/as del MPL, en jornadas colaborativas y de apoyo mutuo, trabajaron en el acondicionamiento de la infraestructura, en la tramitación legal del establecimiento, y en los lineamientos pedagógicos esenciales para un Centro de Educación Integrada de Adultos, lo que hoy es la denominada Educación para Personas Jóvenes y Adultas. Esta modalidad implica una matrícula pequeña de estudiantes, y al ser una escuela particular subvencionada gratuita, tampoco hay una generación de recursos adicionales, ni leyes que permitan acercarse a otros recursos que el Estado proporciona. Esta situación nos ha llevado a buscar financiamiento en fondos concursables públicos o privados.

Durante ese año 2012 se levanta el colegio, bajo la tutela de la Sociedad Educativa Emancipación, entidad sostenedora que apadrinó inicialmente el proyecto. El 25 de marzo del año 2013, se da inicio al primer año escolar con matrícula completa de 173 estudiantes. Ese primer año de funcionamiento no hubo reconocimiento oficial sino hasta octubre, lo que implicó trabajar gran parte del año con incertidumbre y sin financiamiento. El año 2015, trabajadoras y trabajadores del CPF

crean la Fundación Educador Paulo Freire, que pasa a ser la entidad sostenedora definitiva del colegio.

Inicialmente, quienes asumieron tareas administrativas, pedagógicas y de gestión del colegio fueron los militantes del MPL Franklin. El cuerpo docente estaba formado por profesores/as que fueron convocados/as a ser parte del proyecto por la misma gente del movimiento. Esto fue cambiando en los años posteriores, generándose una reestructuración interna que implicó cambios profundos y determinantes, como la formación de una sola asamblea de trabajadoras y trabajadores del CPF, y un quiebre irreconciliable con el MPL, como respuesta rebelde a la imposición de formas dirigenciales verticales, lo que implicaría una plena autogestión y autonomía del espacio a manos de sus trabajadoras y trabajadores, en el marco de un proyecto político pedagógico erigido sobre una estructura asamblearia horizontal e inclusiva.

El camino pedagógico que el colegio asume en sus inicios no es muy distinto al de ahora. La vocación problematizadora e innovadora ha sido transversal, permitiendo observar críticamente aspectos organizacionales, pedagógicos y evaluativos. La propuesta incluyó, entre otras cosas, la desjerarquización y re-significación de roles y cargos, la inclusión de asignaturas y contenidos propios, y el asumir riesgos metodológicos. Cada una de esas acciones hoy son sellos, consignados en el PEI del colegio.²

Cabe destacar que la gestión de los recursos, así como el ámbito pedagógico, también ha sido un aspecto central de discusión y reflexión desde los comienzos. La administración de la subvención estatal, la coherencia y consecuencia con el ideario político del colegio, y las condiciones laborales de cada trabajadora y trabajador, son aspectos de constante revisión y diálogo. De esta manera, se ha reconocido y convivido con una tensión constante, que cuestiona tanto la autogestión como la autonomía del establecimiento, en relación a la subvención estatal que financia el proyecto. No obstante, la forma de administrar tales recursos nos lleva a reflexiones que nos alejan de la contradicción y de la duda, reafirmando el potencial autónomo a través de la generación de un paradigma de trabajo diferente, que propicia y sostiene condiciones igualitarias y equitativas para cada trabajadora y trabajador, respondiendo a necesidades colectivas e individuales, velando por el cuidado y bienestar de todas y todos quienes componemos el CPF. No obstante, el camino sigue abierto y los procesos en marcha. Por ello, la observación permanente de nuestras propias prácticas es fundamental, para reconstruir la historia y fortalecer la memoria, así como para revisar, cuestionar y reflexionar sobre lo hecho, para, eventualmente, cambiar y mejorar.

.....
 2 El PEI y todos los documentos institucionales exigidos por el MINEDUC, están disponibles en <https://www.mime.mineduc.cl>.

2. Entretejiendo perspectivas con miras a un posible posicionamiento epistémico: reflexiones fundamentales sobre una praxis pedagógica.

El peso mismo del nombre del colegio, cuyo lema principal es “Educar para transformar”, nos obliga a entrar en un estado de alerta permanente frente a la singular responsabilidad de reconocernos parte de la tradición freiriana. Esto significa un pequeño gran motor que articula parte imperante de nuestras proyecciones y de nuestra cotidianidad, promoviendo un constante ejercicio por estar conectados/as con las ideas de las pedagogías críticas, y posibilitando la capacidad de mirar reflexiva y fundamentadamente el presente social del que somos parte, en sintonía con otras perspectivas latinoamericanas críticas.

Lo anterior nos lleva, desde un enfoque pedagógico, a cuestionar las formas, nuestras formas, ancladas a tales improntas culturales, tan fuertemente arraigadas en nuestros cuerpos, mentes y sentimientos. Surge aquí una premisa que nos conmina a observar nuestras propias configuraciones de pensamiento, para tomar consciencia sobre ellas e intervenirlas, transformarlas: “Para aprender a pensar, es necesario razonar sobre las formas de cómo entendemos” (Soto, 2006, p. 145).

Mirando en retrospectiva, y a pesar de la síntesis histórica previa, la complejidad inherente a la experiencia dificulta, o simplemente nos arroja inevitablemente al hecho de que jamás podremos aprehender el contenido íntegro de nuestro(s) proceso(s). Desbordamos experiencias e información, mas nos enfrentamos al desafío de observar, registrar, analizar, reflexionar y criticar dicho cúmulo de saberes y aprendizajes. En otras palabras, es sistematizar las experiencias. Pero para llegar a eso creemos necesario partir desde reflexiones esenciales que abren diversos flancos, todos ineludibles, para adentrarnos en la intrincada senda dialógica de nuestros saberes experienciales y el conocimiento instituido formal, desde una inquietud que nos obliga a revisar cómo concebimos nuestra relación con el mundo, y desde qué categorías y contenidos lo interpretamos y comprendemos.

Al momento de querer hacer el ejercicio de observar prácticas pasadas y presentes, de revisar fundamentaciones políticas y pedagógicas, de mirar parámetros relacionales, nos encontramos con algunas debilidades: pocos registros rigurosos, lo que lleva a la carencia de una materialidad apropiada que dé cuenta de la experiencia resultante de la práctica, y la falta de una reflexividad más profunda e influyente, es decir, del ejercicio individual y colectivo de volcar un pensamiento consciente y crítico sobre la propia práctica y sus fundamentos, con miras al cambio.

En nuestra experiencia, lo anterior puede estar relacionado a múltiples factores y variables, que por lo pronto sólo podemos referenciar a partir de nuestro estar y hacer cotidiano en el colegio. En este sentido, ocurre dentro de esta inercia vertiginosa que nos absorbe en la práctica militante y laboral, que el ritmo es tan rápido y las labores y quehaceres son tantos, y al mismo tiempo somos tan pocas y pocas, que las disposiciones, espacios y tiempos para detenerse y generar insumos son pocos e insuficientes. Y si ya detenerse resulta complicado, un ejercicio reflexivo

profundo sobre la experiencia y de auto-observación colectiva lo es más aún. Como contribución negativa a esta tendencia, aparecen prejuicios sobre hábitos de estudio y lectura, anclajes rígidos y arbitrarios a enfoques teóricos desajustados con nuestras realidades, persistentes e ilusorios sentidos comunes carentes de un fundamento riguroso, explícito y consensuado colectivamente, y estereotipos asociados a las figuras intelectuales.

¿Qué ocurre, entonces, cuando queremos concretar una transformación, llevar a la práctica lo que pulula en el mundo de nuestras ideas? ¿Cómo nos posicionamos ante un mundo, ante un sistema, que por todas partes nos domina desde verdades impuestas, absolutas e inamovibles? ¿Cómo podemos pretender seguir avanzando hacia un horizonte liberador, si no somos capaces de ir liberándonos en el camino de nuestras propias ataduras mentales, de los vestigios culturales impuestos que aún perduran en nuestros cuerpos? ¿Cómo dialogamos con nuestras historias, con nuestro pasado, con nuestro presente, y con nuestra visión de futuro? ¿Cómo nos apropiamos de las diferentes categorías en base a las cuales operamos para interpretar y comprender el mundo? ¿Cómo creamos nuevas categorías y las llenamos de contenido significativo desde nuestras propias experiencias, en un ejercicio dialógico entre lo práctico y lo teórico?

La imposición cultural que implica la vida occidental sujeta al capitalismo, nos somete a una desconexión con el presente, al olvido del pasado, y al anhelo idealizado sobre el futuro, volcándonos a una vida individualista y competitiva, desprovista de sentido colectivo y de autoconocimiento. Inmersos/as en esta lógica, se vuelve un imperativo lograr un punto de quiebre, un momento de ruptura que desnaturalice nuestras vidas cotidianas. Aquí entra en juego la reflexividad, como parte esencial del espíritu emancipador. Sin consciencia y sin capacidad reflexiva, nuestro ser y visión de mundo se atrapa en la inercia funcional del sistema. En clave freiriana, este sistema obedece a la concepción y práctica “bancaria”: “La [concepción y práctica] *bancaria*, por razones obvias, insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como *están siendo* los hombres [y mujeres] en el mundo y, para esto, mitifica la realidad” (Freire, 2002, p. 76). Este ocultamiento coarta las posibilidades de reflexionar sobre nuestra manera de comprender y de re-aprender a pensar. En un sistema que se configura como una estructura de control y sometimiento, mostrándonos una realidad incuestionable, el lograr un quiebre consciente sobre esta vida y el modo de vivirla nos lleva a la reflexión sobre nuestras prácticas como un acto contra-hegemónico y liberador.

Siguiendo lo anterior, tenemos diferentes formas de asumirnos y reconocernos en la relación que tenemos con el mundo y con la realidad que nos rodea. La objetividad, en este sentido, nos lleva a un punto neurálgico, manifestado en una confrontación de carácter epistemológico, cuyos alcances inciden sustancialmente en la dimensión ética y política. Las pretensiones de una realidad objetiva, conllevan a una pretensión de neutralidad en el actuar: la realidad -nuestro entorno, el mundo-, existiría de manera independiente al observador, al sujeto que la habita, lo que implicaría una realidad disociada de nosotras/os que es de determinada forma, independiente de nuestras acciones sobre ella. Una mirada que se pretende neutral

elude la responsabilidad política y ética sobre la realidad y mundo que definimos y que nos define, que co-construimos y co-habítamos. Sobre esto, y a partir de lo que se ha denominado como praxis del vivir, Humberto Maturana (1993) afirma que hay dos caminos explicativos basados en esta praxis: la objetividad trascendental (sin paréntesis), y la objetividad constitutiva (entre paréntesis). Por su parte, la objetividad constitutiva consiste en que la persona se reconoce y considera generadora de toda realidad, pues es ella como persona quien, desde su propio dominio operacional, trae a la mano un mundo que diferencia con sus operaciones de distinción específicos. De esta manera, el contraste fundamental entre una y otra, es que la objetividad trascendental oculta la imposición de pretendernos como personas separadas del mundo que observamos, lo cual implica un dominio explicativo trascendental (que está por sobre nosotras/os, en una dimensión inaccesible, casi como un fundamento divino de lo real) del cual no somos responsables, imponiendo una verdad absoluta, excluyendo cualquier posibilidad que se desvíe o que la contradiga. En oposición, la objetividad constitutiva se sostiene en la base de que, constitutivamente, somos parte indisoluble del mundo que observamos, junto con todas sus implicancias y consecuencias, y que operamos conjuntamente (a nivel de comunidad) con categorías de consenso, para poder desenvolvernos dentro de los mismos niveles de comprensión.

De acuerdo a lo anterior, entonces, hacemos énfasis en cómo el trasfondo de la noción de objetividad, cuestión de naturaleza epistemológica, determina directamente la fundamentación y manifestación de una ética y de una disposición política hacia la realidad y hacia la/el otra/o, en coherencia al camino explicativo por el que se opte. En esta misma línea, es crucial abordar la relación entre el pensar y el hacer, cuestión que de una u otra forma, está determinada por opciones epistemológicas específicas. Ponemos el acento en dicha relación, cuyas características serán reveladoras de sus intenciones al momento de concebir la realidad, de hacer una lectura de ella, y de intervenirla.

En el ámbito que implica una mirada reflexiva sobre la relación entre el pensar y el hacer, Hugo Zemelman (2012) hace la distinción entre dos tipos de pensamiento, el pensamiento epistémico y el pensamiento teórico, delatando la existencia de un desfase entre teoría y realidad. La intención crítica de tal distinción se refiere a que al momento de observar algo concreto, el enfoque que prima se basa en teorías que entregan una visión sobre la realidad a priori sobre lo observado, sin considerar la particularidad y especificidades contextuales-históricas. Ante esto, Zemelman apela a la necesidad de la teoría de re-significarse ininterrumpidamente, pero teniendo en consideración el dinamismo social y las realidades históricas. En este sentido, concibe el pensamiento como la dimensión que nos permite situarnos ante la realidad y optar por la forma en que queremos acceder a ella como marco interpretativo: “[...] se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer?” (Zemelman, 2012, p.21). La diferencia entre ambos pensamientos, teórico / epistémico, tiene directa relación con la manera de abordar la relación pensamiento-realidad. Para el pensamiento teórico, la relación se configura siempre desde un pensamiento con contenidos previos, lo cual genera un pensamiento “que hace

afirmaciones sobre lo real” (Zemelman, 2012, p. 21). El pensamiento epistémico, en contraste, es un pensamiento que no tiene contenido, orientándose hacia la facultad de poder “[...] colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas” (Zemelman, 2012, p. 21). Como función específica, el pensamiento epistémico persigue el distanciamiento de los constructos teóricos ya elaborados sobre la realidad: es presentarse ante lo que se quiere observar sin prejuicios ni visiones rígidas, sino con claridad con respecto a las posibilidades de acceso e interpretación de lo que se está observando, tomando en cuenta retroactivamente la historicidad del fenómeno. El eje del pensamiento epistémico son las categorías, que:

[...] a diferencia de los conceptos que componen un *habeas* teórico, no tienen un contenido preciso, sino muchos contenidos. En ese sentido, las categorías pueden ser posibilidades de contenido, pero no son contenidos demarcados, perfectamente identificables con una significación clara, unívoca, semánticamente hablando. (Zemelman, 2012, p. 22)

En otras palabras, es un situarse en la instancia misma de construir la relación con la realidad. Lo importante de todo lo anterior es comenzar a visualizar el cómo un posicionamiento epistémico, contiene una dimensión de responsabilidad con respecto a nuestro actuar e intervenir la realidad. Esto genera inexorablemente una apertura ética, que aporta contenido y significado en la configuración de un marco regulador de nuestras acciones y modos de relacionarnos. La clave es cómo esto va apareciendo en el ámbito educativo: cómo la práctica cotidiana y todo lo ocurrido en el contexto de un espacio formal como el nuestro, tiene sentido y coherencia a partir de lo que estamos reflexionando.

Continuando con este entretreído conceptual, queremos poner en valor dos principios freirianos que, además de estar fuertemente presentes en el seno de nuestra reflexión y experiencia como colegio, tienen estrecha relación con el posicionamiento epistémico que hemos ido elucubrando: la praxis pedagógica y la dialogicidad.

Paulo Freire propone comprender que existe la necesidad de establecer una acción política junto a las/os oprimidas/os, que es, en el fondo, una acción cultural para la libertad (Freire, 1970). El empeño que deben poner las/os educadoras/es que se posicionan desde la pedagogía crítica, es establecer una constante reflexión crítica sobre la realidad que les tocó vivir, reflejada en la acción constante desplegada junto a las/os estudiantes que forman parte del espacio educativo. La praxis, entonces, pretende involucrar a las/os educandas/os en la transformación de su realidad. Deben éstos aprender a problematizar, analizar y criticar; conocer y reflexionar; deben ser capaces de involucrarse con el mundo, reflexionar sobre él, empatizar con él, para transformarlo. Según Freire (1970), para ello no hay otro camino sino el de la práctica de una pedagogía liberadora. Un proyecto educativo, bajo estos objetivos, debe ser un proyecto político.

La dialogicidad encarna un quehacer pedagógico que permite una participación activa y reflexiva de sus actores, configurado como un acto dialéctico que con-

diciona tanto el pensamiento como la acción, de modo de que ambos momentos se necesitan mutuamente. La educación en la praxis es, por tanto, una acción transformadora, una acción que parte de una forma de conciencia y que conduce a una nueva forma de conciencia. En el proceso de ese tránsito es posible identificar una serie de elementos que emergen y que pueden ser vistos como evidencia de una identidad transformadora. Estos elementos proporcionan así el sello distintivo en donde cada acción vivida pasa a ser un momento reflexivo. En otras palabras, la posibilidad de concientizar para cambiar el mundo sólo se hará considerando la praxis pedagógica como base del proyecto. Es en esta acción concientizadora, en donde Paulo Freire (1970) habla de la dialogicidad como parte de una fórmula que permite, en un acto comunicativo con las/os otras/os y con la propia conciencia, acercarse a la realidad, comprometiendo las distintas visiones de mundo. La comunicación es en sí misma un acto educativo y transformador, que intenciona la interacción y que permite gestionar los escenarios para los acuerdos.

Existe quizás la obligación, al declararse como un proyecto político-pedagógico, de asumir la praxis pedagógica y el actuar dialógico como un imperativo que debe estar siempre presente en los procesos liberadores, sujetos a prácticas emancipatorias coherentes con las ideas propias del proyecto. Lo cierto es que esto, lejos de ser un acto declarativo que puede incluso transformarse en una condicionante, es una realidad que se instala como una práctica cotidiana, mediada por las estructuras formales del sistema educativo, que bien pueden parecer coercitivas, pero que no logran condicionar las dinámicas ya instaladas de un espacio como el CPF.

3. El desafío de la Sistematización de Experiencias y la propuesta de Oscar Jara: La educación popular interactúa con la educación formal, y *viceversa*.

La palabra sistematización, según Oscar Jara (2009) “en determinadas disciplinas se refiere, principalmente a clasificar, catalogar, ordenar datos e información, a ponerlos en sistema” (p.118). Esta definición es la que aplica muchas veces en el ejercicio docente: de forma individual, o en equipos aislados, se ordenan datos, información sobre lo realizado y se describe sin profundizar sobre la práctica misma, sin reflexionar sobre la experiencia ni sobre cómo se hace, dice o mira la realidad. María Verdeja (2018), dentro de lo que ella identifica como la dimensión metodológica del pensamiento freiriano, señala:

Para Freire es fundamental un sistema de evaluación crítica que esté orientado a la mejora de la práctica docente. Para ello necesitamos utilizar diversidad de instrumentos y procedimientos de evaluación que nos permitan hacer un seguimiento de la propia práctica docente. Tales procedimientos -sugiere Freire- deben estar orientados a reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, es decir, a conseguir la coherencia entre la teoría y la práctica. (p. 51)

Pues bien, ya anticipábamos la postura de un pensamiento epistémico que persigue el no predisponer contenidos categoriales al momento de querer acceder a la realidad. Lo que menciona Verdeja es clave para comprender cómo ese pensamiento epistémico se lleva al ejercicio docente, precisamente a través de los principios de la acción dialógica y de la praxis pedagógica. Esta cita nos proporciona el puente para situarnos en la sistematización de experiencias, desde el imperativo freiriano de evaluación crítica de la práctica docente. Concebimos la sistematización de experiencias como alternativa para la observación de las propias prácticas, no sólo de docentes, sino transversalmente dentro del abanico de posibilidades de prácticas que acontecen al interior de un proyecto político-pedagógico.

De esta manera, pasamos a situarnos en el año 2019, periodo en que asumimos este desafío de observar nuestras prácticas, resultando un proceso de sistematización de experiencias pedagógicas bastante enriquecedor, en el marco de un fondo estatal adjudicado. En este apartado explicitaremos algunas nociones, conceptos y procedimientos metodológicos correspondientes a dicho proceso, para subsecuentemente hacer un contraste con una visión general de la experiencia que tuvimos durante la ejecución y desarrollo del proyecto ya mencionado.

Primero que todo, nos referiremos al concepto estructurante. En este sentido, la sistematización la comprendimos como:

[...] una metodología participativa de investigación sobre prácticas significativas de transformación social y/o educativa, que a partir de su reconstrucción narrativa e interpretación crítica de las lógicas y sentidos que la constituyen, busca potenciarlas y producir saberes que aportan a las resistencias y re-existencias frente al modelo hegemónico. (Barragán y Torres, 2018, p. 49)

Estas prácticas sociales y educativas, que serán las experiencias a sistematizar, se conciben como “[...] realidades complejas, como construcciones históricas y de sentido donde confluyen dinámicas estructurantes de la acción social y procesos e interacciones subjetivos” (Barragán y Torres, 2018, p. 75). Por otro lado, Oscar Jara (2015) define la sistematización de la siguiente manera:

Es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. Produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (p. 77)

Profundizando en esta metodología, uno de los principales recursos con que

nos encontramos es la llamada reconstrucción narrativa subjetiva, como forma de aludir al entramado complejo de subjetividades y contextos que componen las experiencias, y al ejercicio colectivo-consensuado de reconstruirlas temporalmente. De acuerdo a Barragán y Torres (2018), es:

[...] un desentrañar dialógicamente las estructuras de significación del colectivo social; producir una interpretación, una versión propia que actúa como espejo impreciso, distorsionado, trizado en el que los actores sociales puedan reconocerse, en un ejercicio reflexivo y de auto-observación en términos sistémicos. (p. 73)

La memoria colectiva resulta clave para la fase de reconstrucción de procesos y para la sistematización misma, siendo el relato oral la principal fuente de información. Es, en definitiva, un ejercicio de interpretación de sentidos entre contextos y prácticas de experiencias situadas, concibiendo la realidad como construcción histórica y social compartida y, por ende, validada y consensuada colectivamente a través de la confluencia de relatos orales.

Como estrategia metodológica rigurosa, una sistematización nos permite hacernos cargo de la relación indisociable entre investigador y realidad, y asumir un sesgo de realidad e ideal de sociedad, que marca las directrices de las experiencias a sistematizar. Es abiertamente una opción epistémica, lo que da cuenta de un pensamiento situado y posicionado que demarca una forma de aproximarse y comprender la realidad, comprometiéndose un ideal de sociedad que define un planteamiento político que intenta ser lo suficientemente flexible y maleable como para seguir el ritmo dinámico de la misma realidad desde la que se configura y sobre la cual actúa, haciéndose cargo de posibles desajustes.

En lo concreto, el marco metodológico que utilizamos se articula como una estrategia metodológica configurada y adaptada a partir de la propuesta de sistematización de experiencias de Oscar Jara (2015), complementando con las nociones de Barragán y Torres (2018). De forma sintética, Jara (2015) define y acota un método de cinco pasos, aplicable en diversos contextos y flexible de acuerdo a las contingencias y particularidades que presente cada experiencia. Enunciaremos resumidamente a continuación dichos pasos metodológicos:

I. El Punto de Partida: en toda sistematización, siempre se debe partir de la propia experiencia. Una experiencia no puede ser sistematizada a priori; más bien, debe haber ya finalizado, o estar en desarrollo.

II. Formular un Plan de Sistematización: este paso es el pilar estructurante de una sistematización de experiencias. Jara (2015) lo expresa a partir de cinco sencillas directrices metodológicas: primero, la definición del objetivo; segundo, la delimitación del objeto; tercero, la precisión del eje de sistematización; cuarto, la ubicación de las fuentes de información a utilizar; y quinto, la planificación del procedimiento a seguir.

III. La Recuperación del Proceso Vivido: es un proceso que Jara (2015) llama de “exposición y objetivación” (p. 173) de las experiencias, desde, por un lado, lo que es la reconstrucción de la historia de la experiencia; y por otro lado, el ordenamiento y clasificación de la información. Jara (2015) lo resume así: “reconstruir cronológicamente, de forma desagregada los diferentes componentes del proceso que, según los objetivos y el eje de sistematización, son relevantes para realizar una interpretación crítica de la experiencia” (p. 178). La clave está en poner en diálogo la objetividad de lo acontecido con la subjetividad de lo vivido. Al ser un ejercicio colectivo, se genera una dinámica dialógica entre los relatos, memorias y vivencias, que va permitiendo tomar distancia de las propias experiencias para generar un relato común.

IV. Las reflexiones de fondo: es un proceso de análisis y síntesis que persigue responder la pregunta clave ¿por qué pasó lo que pasó? El aspecto central de este paso es el ir estableciendo relaciones en torno a los diversos elementos develados de cada experiencia, y realizar un ejercicio de “lectura crítica colectiva” (Jara, 2015, p. 181). Según Jara, este paso es fundamental dentro de la sistematización, pues contiene la esencia sistematizadora de ir a lo más profundo de las experiencias y comprender de manera integral lo que se ha vivido, generando un importante proceso de aprendizaje. Este paso reúne un complejo momento, que contiene análisis, síntesis e interpretación.

V. Los puntos de llegada: finalmente, llega el momento de “formular conclusiones y comunicar aprendizajes orientados a la transformación de la práctica” (Jara, 2015, p. 182). En este sentido, hay tres puntos que Jara (2015) sugiere abordar:

a) Afirmaciones resultantes de la sistematización que corresponden al objetivo para el cual ésta se ha realizado; b) principales respuestas a las preguntas formuladas en las guías de interpretación crítica, teniendo como referencia el eje de sistematización que se precisó; y c) recomendaciones que surgen de cara a producir cambios en la práctica futura. (p. 183)

Llegamos a la tarea cúlmine de compartir los aprendizajes: “la dimensión comunicativa de la sistematización de experiencias es un aspecto sustancial de ella” (Jara, 2015, p. 184).

Por supuesto, las directrices metodológicas presentan dificultades al momento de llevarlas a un plano de realidad específico, a una dimensión aplicada. En nuestro caso, ajustar la metodología al contexto de nuestra escuela fue complejo, ya que nos vimos en la situación de tener que hacer dialogar una instancia de educación formal con una metodología proveniente de una larga trayectoria de educación popular. Diálogo necesario y fructífero, por cierto.

4. Atisbos y fragmentos de la experiencia sistematizadora en el CPF durante el 2019.

Uno de los grandes desafíos propuestos desde el seno mismo del Colegio Paulo Freire de San Miguel, es decir, desde sus trabajadoras/es y estudiantes, es poder concretar un proyecto que permita hacer visible lo que se ha hecho en estos 8 años de vida. Innumerables han sido las actividades, clases, salidas a terrenos, actos, obras de teatro y asambleas; risas, llantos, alegrías, decepciones y aciertos; celebraciones, encuentros, conversatorios, charlas y foros. La vida del colegio se presenta como un árbol lleno de frutas, las cuales son justamente el resultado de un cúmulo de acciones e interacciones de sus protagonistas, la comunidad. Ante tal panorama, resulta difícil acotar experiencias, aislar procesos, reducir las trayectorias. Resolver hacia donde focalizar nuestra mirada fue uno de los primeros dilemas que enfrentamos.

En particular, dentro de la sistematización que realizamos, siguiendo el paso a paso de Jara, nos planteamos como gran objetivo mirar tres experiencias innovadoras, que ya eran parte (y siguen siéndolo) del hacer del colegio: la aplicación de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la presencia histórica y curricular de un enfoque de género y feminismo, y el Control Comunitario como modelo de gestión y administración del establecimiento. Lo recomendable metodológicamente, o lo más apropiado en función del tiempo y de recursos, hubiese sido acotar la sistematización a una sola experiencia. No obstante, quisimos abarcar más, lo cual tuvo sus ventajas y desventajas. Quizás, perdimos capacidad de profundizar en torno a una experiencia específica, mas logramos visibilizar y ampliar diversos elementos en relación conjugados dentro de la experiencia global que significa el CPF, visto de forma integral. Para ello, fue clave, en primera instancia, el ejercicio de realizar una reconstrucción histórica que nos permitiera organizar y comprender, en términos de procesos, parte del devenir general histórico de nuestra escuela. Esto, al mismo tiempo, nos permitió observar el cúmulo de experiencias, y distinguir cuáles tenían una mayor relevancia, ya sea por su impacto dentro de la comunidad, por su presencia curricular, por la coherencia crítico-pedagógica, por envergadura y complejidad, o por los significados asociados. Es así como visualizamos, primero, el ABP como la experiencia puntal de la innovación pedagógica; segundo, un enfoque de género y una impronta feminista, que poco a poco fue cobrando fuerza, a partir de pequeñas iniciativas e inquietudes, hasta tomar la fuerza que tiene actualmente, estando presentes de forma curricular en dos asignaturas, y siendo parte de un trabajo interno y comunitario relacional y ético, que no deja de tener contradicciones entre discurso y práctica; y tercero, el ideal de control comunitario como forma de autogestionar y administrar colectivamente y de manera autónoma la escuela, considerando que funcionamos en virtud de la subvención estatal.

Llegado este punto, es necesario mencionar, y esto va también en modo de excusa y justificación, que las experiencias sistematizadas han quedado plasmadas en un libro (García y Lozano, 2020), producto cúlmine resultante del trabajo realizado. Recomendamos con entusiasmo a quienes deseen profundizar en nuestras experien-

cias, solicitarnos el libro. Por lo pronto, nos remitiremos a algunas observaciones y reflexiones puntuales sobre el proceso de sistematización, que nos permitan mostrar de manera general y panorámica lo realizado, sin desarrollar con mayor detalle la sistematización de las experiencias mencionadas.

La sistematización de experiencias no hace sino reafirmar las ideas de Freire respecto a su propuesta de educación en tanto se manifiesta como un proceso que potencia y facilita la consecución de esos objetivos. En este sentido, una de las primeras contradicciones a las que nos enfrentamos dice relación con que la sistematización de experiencias la desarrollamos en un espacio de educación formal, sin embargo, ello no nos hizo renunciar a su naturaleza transformadora. Una escuela formal, aunque sea para personas jóvenes y adultas, y con un currículo escolar más acotado y breve, no deja de estar dentro de la misma institucionalidad, más en nuestro caso, que recibimos financiamiento del estado. La burocracia asociada, así como un deber ser, marcan algunos obstáculos en el desarrollo de una investigación que utiliza herramientas y aproximaciones desde la educación popular. En esta línea, la participación, el involucramiento y la colaboración son esenciales. De no contar nuestra escuela con una estructura organizacional asamblearia y horizontal, con un trabajo histórico volcado a esos principios, sin duda la sistematización hubiese sido un desafío difícil de abordar en tan poco tiempo. La educación popular tributa con una de sus herramientas liberadoras a mejorar el quehacer pedagógico de nuestro proyecto educativo que busca trascender la conducta hegemónica de la institucionalidad y proponer una nueva forma de sostener y proyectar un colegio.

En cuanto a lo práctico, primero que todo, fue necesario conformar un equipo interdisciplinario de trabajo enfocado en la labor de sistematizar, incluyendo un profesor de historia, un antropólogo, una socióloga, un cineasta-documentalista, y una profesora de matemáticas. Cabe destacar que cada persona del equipo era trabajador/a del colegio, o tenía algún tipo de vinculación con el espacio. De esta manera, existía una relación de confianza e involucramiento más allá del quehacer profesional. Asimismo, se mantuvo un diálogo directo entre el equipo y la asamblea de trabajadoras y trabajadores del colegio, reconociéndose el equipo como parte de la colectividad, debiendo en cada fase del proyecto generar instancias de socialización y validación de lo realizado. Como antecedente significativo, los objetivos del proyecto fueron discutidos y definidos en asamblea y validados comunitariamente. Igualmente, la asamblea fue parte activa del proceso de sistematización, colaborando con las entrevistas, grupos focales, observaciones dentro del aula, y con las diferentes actividades y jornadas relacionadas con la memoria y reconstrucción histórica de las experiencias. Lo mismo ocurrió con estudiantes y tutoras/es, quienes colaboraron en diferentes actividades, permitiendo, además, registros audiovisuales. En definitiva, destacamos que, si bien hubo un equipo sistematizador, en todo momento fue un trabajo colaborativo, en sintonía con la asamblea y con la comunidad educativa. No debemos olvidar que este ejercicio sistematizador es una herramienta de observación de las propias prácticas, por lo que el involucramiento colectivo es fundamental, tanto para recabar información, como para posteriormente revisar dicha información y analizar reflexiva y críticamente las experiencias, para así ir reconociendo el camino

recorrido, aciertos y falencias, y eventualmente ir mejorando.

La metodología en sí misma, si bien no es compleja, sí requiere estudiarse. En ese sentido, es una gran ventaja poder contar con profesionales del área de las ciencias sociales y de la pedagogía que posean un bagaje básico de conocimientos asociados a aspectos investigativos. En caso contrario, deben considerarse instancias de aprendizaje y capacitación en la materia, tanto para el diseño metodológico (realización de diagnóstico, identificación de problemática, justificación, definición de objetivos, marco teórico y metodológico, análisis de información) como para la elaboración y aplicación de instrumentos para la recolección de información (entrevistas, grupos focales, dinámicas colectivas, revisión de fuentes, etc.). Si bien sabemos que existen otras metodologías para sistematizar, mucho más cercanas a la educación popular y que no requieren conocimientos técnicos específicos previos, la metodología propuesta por Oscar Jara (2015) es pertinente a nuestro propio contexto, ya que contamos con una amplia gama de disciplinas y experiencia investigativa. En esa lógica, el involucramiento colectivo y colaborativo marca una gran diferencia en el desarrollo de la sistematización, contrarrestando la rigidez institucional formal de la educación pública y el intervencionismo de gabinete.

Lo interesante de haber asumido el desafío de llevar a nuestra práctica el ejercicio de sistematizar experiencias, es que nos encontramos con un método maleable y reflexivo. Esta versatilidad intrínseca es un gran aporte en consideración de la gran cantidad de escenarios y diversidad asociados a la dimensión educativa, no sólo popular. Asimismo, representa una posibilidad para que escuelas como la nuestra, que transitan siempre por los márgenes del sistema, dentro de fronteras institucionales ambiguas, se potencien y consoliden. La mera acción de auto-observarse/nos es un salto cualitativo en términos organizacionales. Pero es cierto, también, que deben existir ciertas condiciones para poder permear los muros de la educación formal. Nuestra escuela, que es administrada por sus propias/os trabajadoras y trabajadores, que nace desde el movimiento social, y que ha logrado configurarse y consolidarse a través de una orgánica asamblearia-comunitaria, se nos presentó como un nicho idóneo para transgredir esos límites impuestos por la educación formal, y así desdibujar la frontera con la educación popular. No sabemos con certeza lo que ocurriría dentro de una escuela formal tradicional, lidiando con una directiva controladora y autoritaria, con una comunidad escolar fragmentada, con sobre-explotación y desgaste laboral, y con el individualismo propio de la sociedad moderna.

Pero no todo es positivo dentro de nuestra experiencia, lo que, paradójicamente, implica una de las aristas de mayor enriquecimiento colectivo y organizacional. Es innegable que logramos llegar a resultados contundentes sobre nuestras experiencias, que profundizamos y potenciamos nuevas formas de comprender y comprendernos, que generamos una cantidad importante de conocimiento, y dimos forma a un libro y a un documental audiovisual, estimulando, además, procesos colectivos colaborativos. Al mismo tiempo, es innegable que dentro de nuestro ejercicio de auto-observación, percibimos aspectos que desvelaron y tensionaron idealizaciones sobre nuestras propias prácticas y fundamentos. Tenemos la convicción de que el haber logrado tal profundidad fue haber dado con la esencia de la sistematización de experiencias.

Fácil y tentador hubiese sido mostrar nuestras experiencias desde la idealidad y la inequívocación, como referentes prístinos de un proyecto político-pedagógico de impronta transformadora. Pero una acción de ese tipo hubiese sido traicionar el espíritu de la sistematización, así como también traicionar nuestra propia historia y la manera en que este proyecto se ha ido forjando. Nuestra escuela ha tenido una trayectoria marcada por el error, por el desacierto. Pero el aprender haciendo es así. En la equivocación está el aprendizaje, y mientras tengamos la conciencia de tal principio, el potencial de enriquecimiento y mejora es vastísimo. Asimismo, esto nos revela una disposición crítica y reflexiva propia de la auto-observación, en torno a convicciones y principios sólidos, pero no rígidos ni absolutos. No somos poseedores de la verdad, ni encarnamos utopías. Somos construcción permanente, ensayo y error, guiados por un horizonte ético emancipador.

5. Recursividad y espiral: Aprendizajes de la sistematización en torno a las imperfectas posibilidades que brinda la experiencia del CPF.

Si nos situamos en la lógica formalista, fuertemente reproductora y tradicional, el CPF no debiese existir. La rigurosa fórmula que ha predominado en el escenario educativo en los últimos 50 años en nuestro país, nos muestra que los proyectos educativos que han traspasado límites y se han configurado como alternativos al modelo tradicional, son proyectos reservados para unos pocos que pueden pagarlos. Sólo unas pocas experiencias se han situado en el espacio de lo público, albergando estudiantes de sectores populares y proyectando otras formas (y fondos) de hacer pedagogía. Esta peculiaridad de nuestro sistema nos entrega una responsabilidad histórica y nos permite mostrar, con ánimo difusor, parte de los aprendizajes que emergen a partir de la experiencia sistematizadora, y que nos parecen relevantes de compartir, en tanto demuestran algunas (imperfectas) posibilidades.

- La sistematización sugiere considerar, dada su composición elemental que la une a la educación popular, los aspectos relacionales tanto para el desarrollo y coordinación de acciones, como en el análisis posterior. Es un elemento propio y sustancial del colectivo, y es una responsabilidad política no omitir las disposiciones emocionales de quienes son parte de la organización. Habitamos contradicciones de manera permanente, y nos configuramos a partir de la imperfección intrínseca del ser humano, incluyendo por cierto nuestras emociones, pensamientos y acciones. Por ello, es relevante que en futuras sistematizaciones se incorpore la dimensión relacional con más énfasis, considerando, por ejemplo, abordar las resistencias que pueda generar el proceso mismo al interior de la comunidad con respecto a la participación, tema que emergió en este proceso y que quizás no fue asumido de manera correcta.
- La sistematización, y particularmente en el método de Jara, presenta una

metodología que en sí misma requiere una planificación, coordinaciones y responsabilidades. Esto implica que se proyecte un trabajo con una cierta linealidad temporal. Por lo menos así lo asumimos, y condicionados por las formalidades del proyecto patrocinador, así lo desarrollamos. Lo cierto es que la parte final de la sistematización, reservada para el análisis y construcción del producto final, en este caso un libro y un documental, se vio cruzada y afectada por dos acontecimientos que remecieron de manera considerable al CPF: el estallido social y una *funa* a trabajadores del espacio por parte de estudiantes. Ambas situaciones no fueron incorporadas, por lo menos de manera explícita, en los productos finales, a pesar de que las situaciones repercutieron de manera transversal y profunda en la comunidad. Reconocemos entonces, la posibilidad de considerar acciones que permitan no dejar de afrontar el contexto, incluyendo las etapas finales. Al mismo tiempo, hay que hacer un énfasis en que las sistematizaciones no pueden pretender abordar a cabalidad y plenamente las experiencias, debido a la complejidad de éstas, así como también debemos asumir el sesgo de temporalidad, que nos implica restringir las experiencias sistematizadas dentro de los márgenes temporales de la misma sistematización, comprendiendo que muchas experiencias seguirán aconteciendo una vez finalizada esta.

- Reafirmamos nuestra vocación transformadora y seguimos revisando nuestras prácticas, en un ejercicio de re-significación constante y determinado, que cierra ciclos y momentos, y abre otros, exponiendo un dinamismo propio de los tiempos que no aceptan determinismos y en donde las consolidaciones de procesos son acompañadas de nuevos desafíos. La sistematización se instala como hábito pedagógico y herramienta política, que es capaz de asociar las proyecciones que se tienen con un presente amplio y lleno de aristas que muestran la real dimensión del proyecto.
- Nos interesa proyectar con este trabajo una pequeña muestra de nuestra experiencia, con el objetivo de que pueda ser considerado por organizaciones afines, de educación popular y liberadoras, pero también por comunidades escolares, colegios y trabajadores/as de la educación, como un insumo que reafirma la posibilidad de que quienes sus protagonistas, puedan producir saberes importantes y rigurosos. La idea de transitar hacia nuevas y necesarias formas de ver y vivir la educación y los procesos pedagógicos, idea a la cual nos sumamos, obliga a anunciar y compartir cualquier aporte que permita identificar que existen experiencias que sugieren otras posibilidades. Destinar horas de trabajo y considerar que la producción colectiva de saberes es una de las tantas prioridades, bajo lógicas metodológicas y epistemológicas que desafían la tradicional producción de conocimientos, nos disponen a asumir una responsabilidad político-pedagógica que, con sus desaciertos y contradicciones, se presenta como una herramienta concreta que esperamos pueda ser de utilidad para otros procesos y proyectos.

La sistematización de experiencias proviene directamente de la praxis, de la articulación entre teoría y práctica. No estamos frente a un ejercicio de conceptualizaciones elaboradas por el sentido común, sino que buscamos que los resultados sean parte de una construcción concreta y que muestre una experiencia político pedagógica actual. Esto, en el marco de un proyecto que, inspirado en la educación popular y las pedagogías críticas, espera seguir generando nuevos y necesarios saberes, que sabemos no son la solución definitiva, ni menos es único camino a seguir; lo que sí sabemos es que es una posibilidad imperfecta en constante y permanente movimiento, reflexión y acción.

Bibliografía

- Barragán, D. y Torres, A. (2018). *La Sistematización como Investigación Interpretativa Crítica*. Bogotá, D. C.: Editorial El Búho Ltda.
- Freire, P. ([1970] 2002a). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002b). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García, D.; Lozano, C. (2020). *Re-pensar(nos) para transformar(nos)*. Libro resultante del proyecto “Sistematización de 3 Experiencias Innovadoras del Colegio Paulo Freire de San Miguel” en el marco del concurso Chile de Todas y Todos 2018 del Ministerio de Desarrollo Social, Folio 57918, Rex 0385.
- Jara, O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano—una aproximación histórica. *Diálogo de saberes*, 3, 118-129. (<http://www.planificacionparticipativa.upv.es/wordpress/wp-content/uploads/2011/06/La-sistematizacion-de-experiencias-y-las-corrientes-innovadoras-del-pensamiento-latinoamericano-una-aproximacion-historica.pdf>)
- Jara, O. (2015). *La Sistematización de Experiencias*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.
- Maturana, H. (1993). *La Objetividad, Un Argumento para Obligar*. Santiago de Chile: Edición Comunicaciones Noreste Ltda.
- Soto, J. (2006). *Psicología Social y Complejidad*. México, D.F.: Plaza y Valdés, S.A.
- Verdeja, M. (2018). Ideas centrales del pensamiento pedagógico político de Paulo Freire: dimensiones de análisis. *Revista Fuentes*, 20 (1), 43-56. (<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/3151/4789>)
- Zemelman, H. (2012). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: Los desafíos de la historicidad en el conflicto social. En: Caba, S. y García, G. *Observaciones Latinoamericanas*. (p. 19-29). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, PUCV.

Experiencias pedagógicas de la Escuela Pública Comunitaria (Santiago de Chile, 2018): “Transporte Público en la Ciudad Neoliberal” y “Visibilizando el Patriarcado desde las cotidianidades”

Victoria Garcés López, Licenciada en Educación, Profesora de Estado en Matemáticas y Física de la Universidad de La Serena (ULS); Profesora del Colegio Latinoamericano de Integración; Docente del Departamento de Matemática, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, victoria.garces@umce.cl

Cristian Olivares Gatica, Licenciado en Educación con Mención en Geografía, Profesor de Historia, Geografía y Formación Ciudadana de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE); Docente del Departamento de Educación Básica, UMCE cristian.olivares_g@umce.cl

La Escuela Pública Comunitaria (EPC) es una organización político-pedagógica que, posicionada desde la Educación Popular y las Pedagogías Críticas, sostiene como planteamiento principal la propuesta de defender, fortalecer y resignificar la Educación Pública en el país desde una perspectiva emancipatoria, a través del financiamiento estatal y el control comunitario de los espacios escolares¹. Nace como proyecto en agosto del 2011 dentro del contexto de las movilizaciones sociales por la educación en nuestro país; durante el 2013 comienza a materializarse como experiencia de nivelación de estudios para personas jóvenes y adultas en el Barrio Yungay para, finalmente, el 2014 trasladarse al Barrio Franklin (sector popular de Santiago). Junto con contribuir a los procesos de escolarización de su comunidad educativa desde una perspectiva crítica y popular, la EPC ha colaborado en el (re)tejido social del barrio y sectores aledaños con sus diversas actividades comunitarias; también ha participado y construido diferentes instancias de formación político-educativa y

.....
1 Esta propuesta es llamada Educación Pública Comunitaria, por lo que la EPC es una de las experiencias que va prefigurándola. Ver: Colectivo Diatriba (2011); Colectivo Diatriba (2012); Colectivo Diatriba & Escuela Pública Comunitaria (2013); Grob, Guerrero, Cabezas & Olivares (2019); Mejía, Marco Raúl. (2020).

pedagógica de docentes, educadoras/es populares y estudiantes de pedagogía; y es parte del Movimiento Emancipación².

Aprovechando la flexibilidad curricular que se tiene por aún no lograr ser un establecimiento educacional que funcione en modalidad regular (con reconocimiento y financiamiento estatal), durante estos años ha ido construido su currículum escolar a través de Temas Generadores (TG), con la finalidad de abordar las problemáticas concretas que vive la comunidad educativa epeciana y su contexto³. Para ello, se propicia que cada módulo sea planificado considerando la Metodología Dialéctica de la Educación Popular: comenzar desde una situación problemática (realidad), para posteriormente abordar sus elementos a través de una o más disciplinas al mismo tiempo según lo requiriese el caso (abstracción), y finalmente volver a lo abordado inicialmente (realidad) con un sentido emancipatorio (Cabaluz, Ojeda & Olivares, 2014). Esta forma de volver a la realidad para transformarla, generalmente se hace en el cierre de cada sesión de clases a través de “creaciones” o “productos”, así como también al finalizar el módulo con Evaluaciones Comunitarias, donde el estudiantado en su conjunto se vuelve educador popular de su propia comunidad⁴.

Finalmente, dentro de los acuerdos colectivos tomados como educadoras/es, cada módulo lo organiza, planifica y ejecuta una pareja o equipo pedagógico. Ello permite distribuir el trabajo político-pedagógico y acompañar el proceso educativo de más personas al mismo tiempo y, además, se constituye en un espacio de formación colectiva donde se aprende de con quien se trabaja (actitudes, formas de

2 Ver: Movimiento Emancipación (2020); Alerta Educativa (9 de diciembre, 2019).

3 Siguiendo a Paulo Freire (1970), comprendemos los TG como las problemáticas concretas de una comunidad que puedan ser abordadas –o, incluso, si están las condiciones, de resolverlas– a través de procesos educativos y pedagógicos. Aplicado al trabajo de la EPC, ello implica reinterpretar y reelaborar el currículum de la escuela a partir de las problemáticas emergentes de la propia comunidad educativa, en vez de las asignaturas del currículum oficial, aquí llamadas “Áreas del Saber”. De esta manera, invertimos la lógica de la escuela tradicional (o moderna) para comprender la totalidad de la vida social: en vez de comenzar con las Áreas del Saber (lo abstracto) para comprender una dimensión de la vida (la realidad) de forma parcelada con las demás y producir un conocimiento que tiende a estar alejado de la realidad (abstracto), se comienza con las problemáticas que emerjan desde la comunidad educativa (la realidad), a partir de lo cual abordar las diversas Áreas del Saber (lo abstracto) en función de buscar comprenderla en profundidad para transformarla desde una perspectiva crítica-emancipatoria (la realidad), proceso mediante el cual se “generan” colectivamente diálogos, aprendizajes, soluciones y transformaciones sociales de diverso tipo. En definitiva, el “Currículum Público Comunitario” de la EPC emerge desde la propia comunidad donde está inserta, pues es la comunidad educativa en su conjunto quien tiene el control colectivo de la construcción curricular; es decir, el contenido escolar se aborda en función de las realidades de con quienes se trabaja, para transformar emancipatoriamente esa realidad.

4 La Evaluación Comunitaria es una experiencia creada e inspirada a partir del trabajo desarrollado por el sector obrero anarquista y socialista durante las primeras décadas del siglo XX en sus Escuelas Racionalistas. En el caso de la EPC, consiste en que el estudiantado comparta al resto de la comunidad educativa lo aprendido en los módulos, con la finalidad de que contribuyan a educarla.

responder o abordar diferentes situaciones, miradas sobre lo que ocurre, lo que hay que trabajar, cómo hacerlo, etc.), haciendo de la propia construcción educativa un proceso de (auto)formación político-pedagógica para quienes educan. A su vez, está el acuerdo de que cada módulo debe desarrollar tres tipos de evaluaciones –individual, colectiva y comunitaria–, y el propiciar hacer “místicas” al inicio de todas las clases y/o actividades comunitarias de los módulos y de la EPC en general⁵.

Considerando estos elementos, el trabajo pedagógico de la EPC durante el 2018 se realizó a través de ocho módulos temáticos o cursos (dos por bimestre) organizados a través de Asambleas Comunitarias (en conjunto con el estudiantado), con seis a ocho sesiones cada uno. En esta oportunidad, nos interesa compartir dos: “Transporte Público en la Ciudad Neoliberal” y “Visibilizando el Patriarcado desde las cotidianidades”. Para ello, el texto se estructurará en tres apartados: en los dos primeros se describirán lo que fueron ambos módulos; y en el tercero, se presentará una síntesis de los aprendizajes, reflexiones y desafíos emergidos a partir de ello.

Compartimos este texto con la finalidad de visibilizar la experiencia educativa desarrollada, pero, sobre todo, para que pueda servir de retroalimentación, análisis y reflexión al profesorado y educadoras/es críticas/os y populares de Chile, Nuestra América y los pueblos del mundo para contribuir a su propia y total emancipación desde el campo educativo y pedagógico revolucionario.

Módulo “Transporte Público en la Ciudad Neoliberal”

Dentro de las definiciones curriculares de la Asamblea Comunitaria de marzo del 2018, estuvo abordar el tema del transporte. No es casualidad: como clase trabajadora, se tienen numerosas formas de transporte dentro de la ciudad, las cuales ocupamos para dirigirnos a nuestros espacios de trabajo o estudio, visitar amistades y familia, ir a comprar alimentos, al hospital e, incluso, si las condiciones lo permiten, pasear y tener nuestros necesarios momentos de ocio, entre otras opciones que evidencian la presencia cotidiana del transporte, razón por lo que es necesario comprenderlo para evaluar cómo nos trasladamos y qué podemos hacer para mejorar esta experiencia. A partir de ello, del transporte que hay en la Región Metropolitana, se eligió el Transporte Público, específicamente la Red Metro y Transantiago, por ser lo que más ocupa la clase trabajadora y la comunidad epeciana en particular⁶. A su

.....

5 Si bien la mística hace referencia a una emoción o sentimiento más transversal, gracias a lo aprendido en el Movimiento de Trabajadoras/es Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil, en la EPC se comprende como el ejercicio colectivo mediante el cual alimentamos nuestro espíritu de lucha, elemento fundamental para realizar un proceso educativo popular y emancipador. En el caso de lo expuesto, corresponde a un momento para acercarse a la lucha, fortalecer la identidad colectiva y relaciones sociales del espacio escolar, concientizarse de la realidad que se está viviendo, y levantar el ánimo al inicio de cada actividad educativa en la EPC (actividad comunitaria, asambleas, clases, etc.). Ver: Pizzeta (2009); Peloso (2012).

6 En la Región Metropolitana de Chile existen diferentes medios de transporte que van desde los particulares (como la bicicleta y automóviles), hasta la locomoción colectiva,

vez, por las mismas razones, se consideró otro transporte de gran relevancia en los últimos años: la bicicleta; razón por lo cual se integró al módulo.

Por lo expuesto, el módulo inicialmente se llamó “Transporte Público en la Ciudad”. Sin embargo, durante su desarrollo aparecieron conceptos como “neoliberalismo” y “segregación social”, por lo que finalmente el módulo pasó a llamarse “Transporte Público en la Ciudad Neoliberal”. No fue sólo un cambio nominal: Ello permitía dialogar de mejor manera cómo comprender el “Transporte Público Neoliberal” (lo que necesariamente implica abordar qué es el neoliberalismo) y sus consecuencias (como la segregación social, por ejemplo), pero también permitirnos preguntar qué podría ser entonces un “Transporte Público Comunitario” como su contraparte (en vinculación con los planteamientos político-pedagógicos de la EPC), en el sentido de que junto con criticar lo existente, hay que construir alternativas desde el propio Pueblo que somos⁷.

Una vez establecido el marco general del módulo, se construyó el Objetivo General del Módulo (OGM). Para ello, se reflexionó sobre las diferentes y cotidianas tensiones que hay en el Transporte Público, a partir de lo cual se definió que el estudiantado y la pareja pedagógica en conjunto tomásemos una posición justificada respecto a las tensiones escogidas, no para quedarnos en la contemplación de esa realidad, sino que para tomar decisiones y construir propuestas que buscasen solucionar las problemáticas detectadas desde nuestro cotidiano. Por lo cual, el OGM fue “Posicionarnos en torno al uso del transporte en la ciudad neoliberal chilena, a partir de la comprensión de sus múltiples problemáticas, planteando soluciones y tomando decisiones individuales y colectivas al respecto”.

A partir de este OGM, se elaboraron sus correspondientes Objetivos Específicos del Módulo (OEM), que son los criterios establecidos que permiten cumplir con el OGM⁸. Para ello, aplicando la Metodología Dialéctica de la Educación Popular en la planificación general del módulo, éste fue dividido en tres momentos, que finalmente fueron nuestros OEM: comenzar con elaborar colectivamente un diagnóstico sobre cómo nos transportamos (realidad); continuar con comprender por qué nos transportamos de esta manera en el Transporte Público Neoliberal (abstracción); y finalizar con construir una propuesta para mejorar nuestro transporte a partir de la

tales como: buses de Transantiago, Red Metro, Taxis, Colectivos, App de autos particulares, Metrotren y Metrobús, entre otros.

7 Esto se inspira en el planteamiento de Paulo Freire (2015) cuando señala: “Insisto en que no es posible el *anuncio* sin *denuncia*, ni ambos sin el ensayo de una cierta postura de lo que *es o va siendo* el ser humano” (p. 155).

8 Preferimos hablar de Objetivos Generales y Específicos del “Módulo” y no de “Aprendizajes” como actualmente lo hace el currículum nacional, porque no compartimos la mirada de: que en una clase o sesión haya que llegar a un aprendizaje en particular, ya que son múltiples los procesos educativos que buscamos promover; porque no es posible planificar los aprendizajes como si fueran mercancías insertas en un proceso lineal de producción, dado a que algo que no se aprendió en una oportunidad, puede aprenderse en otra; porque, en vez de ello, sí es posible establecer lo que se hará en cada clase o sesión para el mejor desarrollo de los procesos educativos; entre otras razones.

crítica realizada (incidir en la realidad diagnosticada para transformarla).

Con ello, considerando los lineamientos establecidos desde la Asamblea de Educadorxs Populares y en diálogo con el estudiantado, se definió conjuntamente las evaluaciones del módulo y dentro de ello la Evaluación Comunitaria. Como la intención en ese momento fue visibilizar lo trabajado en el módulo, atendiendo al OGM, se estableció que la Evaluación Comunitaria fuese una “Feria del Transporte Público Neoliberal y del Público Comunitario”, donde el estudiantado educara al resto de la comunidad compartiendo sus conocimientos sobre lo abordado, se mostrara el posicionamiento colectivo que allí emergió, y cuáles podrían ser las propuestas que contribuirían a superar las problemáticas planteadas.

A su vez, en conjunto se establecieron elementos que estuvieran presentes en cada una de las sesiones o clases del módulo, para que el proceso educativo fuera ameno y respondiese a las necesidades e intereses de la propia comunidad educativa, los cuales fueron: la mística al inicio de las clases, música, dinámicas, creación final por clase, interdisciplinariedad explícita (referido a explicitar cuando estemos abordando contenidos disciplinares), crítica con propuesta, y “Santiago no es Chile” (referido a que lo abordado era una realidad local y no de todo el país). Otro elemento que emergió fue la canción de la EPC “Construyendo desde el Territorio y en Comunidad”, por ser muy solicitada por el estudiantado, y por la necesidad de construir identidad colectiva, sentirse parte de la escuela y resolver problemas de convivencia que surgieron entre estudiantes en aquél entonces, por lo cual se definió cantarla durante las místicas de las clases. Fue tan bien recibida, y cantada con cada vez más entusiasmo, que más tarde pasó a ser considerada –en palabras del mismo estudiantado– como “el himno de la escuela”⁹. De esta forma, cada una de las clases comenzaban con místicas que trataban temáticas vinculadas a lo que se iba a trabajar en la clase, aunque también referidas a la convivencia.

Definido lo anterior, y nuevamente aplicando la Metodología Dialéctica de la Educación Popular, las sesiones del módulo comenzaban desde una situación problemática (realidad), a partir de lo cual se trabajaron elementos abordados mediante contenidos de una o más disciplinas al mismo tiempo según lo requiriese el caso (abstracción), para finalmente elaborar una creación que nos llevara a volver a pensar lo abordado en la situación problemática (realidad), la cual generalmente era presentada al curso, para ser retroalimentada colectivamente y posteriormente evaluada, además de calificada. Fueron estas creaciones las que finalmente se presentaron en la “Feria del Transporte Público Neoliberal y del Público Comunitario”, donde cada grupo compartió lo trabajado en los tres momentos del módulo.

El módulo duró 2 meses durante el segundo bimestre, desarrollándose entre el 9 de julio y el 1 de septiembre del 2018, con un grupo mixto de 20 personas jóvenes y adultas, sin división de cursos por nivel, en modalidad de multigrado, entre las 19:00

.....
 9 Para escucharla, recomendamos ver el siguiente video, donde comunitariamente (trabajadorxs de la educación, estudiantes, sus familias, vecinxs del barrio y compañerxs de otros espacios) la cantamos en nuestra escuela: https://www.youtube.com/watch?v=jCy-6qy10kn8&ab_channel=EscuelaP%C3%BAblicaComunitaria

y 21:00 horas los lunes. Su desarrollo fue el siguiente:

- a) A través del uso de las místicas, representaciones teatrales, creación de afiches, análisis de textos, análisis de canciones, análisis de mapas, guías de trabajo con sus respectivas rúbricas de evaluación, se pudo evidenciar las condiciones en las que se viaja y el porqué de esas condiciones en el transporte público, dentro de lo cual se consideró como elemento central la conformación de la ciudad producida por el neoliberalismo (donde principalmente se trabajó qué es el neoliberalismo y la segregación social que genera), donde se intencionó generar posibles soluciones a corto, mediano y largo plazo. Curricularmente se abordó Lenguaje y Comunicación, y Ciencias Sociales (principalmente, la mirada de la Geografía Crítica), en dos sesiones.
- b) En un segundo momento, se abordó el financiamiento del Transantiago, evidenciando los costos y utilidades que genera, además los impactos en la economía del hogar. A través de datos oficiales, se problematizó el fenómeno de la evasión para contrastarlo con las utilidades que generan las empresas que manejan económicamente el Transantiago. Así, el estudiantado pudo manejar cifras de aportes estatales, de la banca y el que entrega el mismo Pueblo mediante su trabajo, además de qué porcentaje de sus sueldos se ocupa para pagar el transporte público neoliberal. Curricularmente se trabajó Matemáticas (análisis de gráficos, cálculo de porcentajes, medidas de tendencia central, razones y proporciones), además de algunos elementos de Lenguaje y Comunicación, en dos sesiones.
- c) Una vez evidenciada la problemática del transporte y alguna de sus causas, el tercer momento estuvo referido a la propuesta: “¿Qué tipo de transporte público queremos?”, lo cual fue enunciado como “Transporte Público Comunitario”. Con ello, el estudiantado generó propuestas en torno a las características de este transporte, los costos, las utilidades, tarifas, rutas de viaje, etc. Además, en esta etapa se hizo el “Taller de Mantenimiento de Bicicletas” con el objetivo de incentivar el uso responsable de este medio. Por último, se desarrolló la Evaluación Comunitaria a través de la “Feria del Transporte Público Neoliberal y del Público Comunitario”, momento donde el estudiantado se convirtió en educador popular de su propia comunidad, y donde la comunidad educativa tuvo la oportunidad de evaluar al estudiantado¹⁰.

De este modo, las sesiones o clases trabajadas fueron:

1. “¿Cómo nos transportamos?”: Visibilización de las formas para llegar al trabajo y la escuela. (1 sesión).

.....

10 La evaluación se realizó a través de rúbricas que la pareja pedagógica había diseñado con anterioridad.

2. “¿Por qué nos transportamos de esta manera?”: Análisis de la ciudad de Santiago para estudiar cómo el neoliberalismo ha contribuido en la segregación social. (1 sesión).
3. “Costo y utilidades del Transantiago”: Evaluación colectiva sobre el fenómeno de la evasión del transporte en relación con los costos del Metro y del Transantiago, la riqueza acumulada por las entidades financieras que lo administran y cómo se establece el precio de este Transporte Público Neoliberal. (2 sesiones).
4. “La bicicleta como medio de transporte alternativo”: Actividad comunitaria en la que participaron estudiantes, educadorxs populares de la EPC y vecinxs, además de personas de otros lugares, donde se abordó la importancia de la bicicleta y cómo arreglarla o mantenerla¹¹. (1 sesión).
5. “¿Qué tipo de transporte queremos?”: Producto de lo trabajado, se pensaron alternativas sobre cómo resolver las problemáticas del Transporte Público Neoliberal identificadas, a través de propuestas que caminasen en la construcción de un Transporte Público Comunitario. (1 sesión).
6. “Evaluación comunitaria”: Colectivamente se definieron las temáticas a presentar por grupos, repartiéndose los trabajos para preparar el material a presentar, además de ensayarse la presentación de cada grupo para la “Feria del Transporte Público Neoliberal y del Público Comunitario”. (2 sesiones).

Módulo: “Visibilizando el Patriarcado desde las cotidianidades”

Contextualizando nuestro espíritu del momento, Mayo de 2018 es conocido como el “Mayo Feminista”: compañeras de distintas universidades del país se toman sus espacios de estudio para denunciar prácticas de acoso y abuso sexual, así como también diversos tipos de discriminaciones de género provenientes de sus compañeros y profesores, lo cual vino a evidenciar situaciones donde gran parte de la población se vio identificada, generando un movimiento feminista tan grande que instaló en la agenda de la lucha popular la necesidad de la existencia de una Educación No Sexista en los establecimientos escolares y universitarios, lo que posteriormente iría avanzando a una Educación Sexual Integral¹².

.....

11 Para ver alguno de los registros de esta actividad, ingresar a los siguientes enlaces: <https://web.facebook.com/543980918987525/videos/2020702954614599>; <https://web.facebook.com/543980918987525/videos/306783603429177>; <https://web.facebook.com/media/set/?vanity=543980918987525&set=a.1962318607153742>; <https://web.facebook.com/543980918987525/videos/297515764407151>

12 A nuestro entender, esta lucha podría ser considerada como uno de los elementos que constituye la Pedagogía Feminista en nuestro país, pues es gracias a nuestras luchas en tanto mujeres y disidencias, que hoy hablamos de ello en diversos espacios organizativos y educativos; es más, probablemente, una parte importante de la enorme movilización del 8 de

Este escenario no fue ajeno a la EPC en cuanto organización político-pedagógica que busca superar todas las formas de opresión, explotación, alienación y exclusión social, por lo que las luchas feministas son parte de nuestra construcción educativa. Por ello, el cómo implementarlas o traducirlas desde y a través de nuestras prácticas más cotidianas, hasta incluirlas en la construcción de un proyecto de Educación Pública Comunitaria y Popular, es uno de los grandes debates que se han dado al interior de la escuela, y que —con aciertos y desaciertos— se ha intentado materializar en su praxis político-pedagógica. Uno de los ámbitos en donde se ha dado este debate, es en el curricular: ¿Cómo logramos que el Feminismo sea un posicionamiento expresado en la construcción de un “Currículum Público Comunitario”, al punto que el proceso educativo que se despliega como escuela contribuya a los procesos de despatriarcalización de la comunidad educativa epeciana y del barrio en su conjunto? Claramente, esta discusión, que es transversal a toda la práctica político-pedagógica de la escuela, excede a este escrito. Sin embargo, mencionar que comunitariamente hemos definido que esta temática es uno de los elementos inamovibles de nuestro currículum, expresado a través de los TG de la escuela, por lo que es abordado año a año a través de los módulos, entre otros espacios educativos de la EPC.

Dentro de este contexto social y curricular, como pareja pedagógica nos enfrentamos a la siguiente problemática: ¿Cómo abordar el Feminismo en la escuela, si un grupo importante del estudiantado, a pesar de ser mayoritariamente femenino, lo reconoce como que es “lo mismo que el machismo, pero al revés”, que “está bien, pero se va un poco al chanco¹³” o que “es ideología de género”? Dado a que durante el bimestre anterior se había realizado el módulo de “Transporte Público en la Ciudad Neoliberal” con el mismo estudiantado, se aprovechó la oportunidad de realizar allí un diagnóstico sobre la temática del Feminismo, llegando a la siguiente conclusión: el estudiantado no logra comprender ni identificar el Feminismo, principalmente porque no reconoce la existencia del Patriarcado en su cotidiano, ya que consideran que muchas de las cosas que les pasan son “naturales”, “siempre ha sido así” o “yo toda la vida llevo haciendo eso”, por lo que cuando se les plantea temáticas vinculadas al Feminismo, un grupo importante las considera innecesarias, poco relevantes o, incluso, un problema. Por lo tanto, el punto de partida se hizo evidente: antes de comenzar a trabajar el Feminismo propiamente tal, se debía desarrollar un proceso político-pedagógico que contribuyera a visibilizar el Patriarcado en la cotidianidad. Por tal razón, el módulo de “Feminismo” pasó a llamarse “Visibilizando el Patriarcado desde las cotidianidades”.

Marzo del 2020 convocada por la Coordinadora 8M, donde fuimos “Históricas” por llenar las principales calles del país, con aproximadamente dos millones de mujeres en Santiago —una de las movilizaciones más grandes de la transición democrática en nuestro país—, se lo debemos a ese hito y los procesos educativos que construimos y vivimos en aquél entonces. Ver: <https://www.france24.com/es/20180517-chile-revolucion-feminista-educacion-protetas>, <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2018/05/16/el-mayo-feminista-que-prendio-la-mecha-del-movimiento-en-las-calles/> y <https://www.eldesconcierto.cl/opinion/2018/05/31/el-patriarcado-nuestro-de-cada-dia-y-el-mayo-feminista.html>.

13 En la jerga popular chilena “irse al chanco”, hace referencia a que es excesivo.

Se considera que este nombre permitió trabajar las temáticas de manera más “aterrizada”, además de dilucidar el OGM: Evidenciar en clases y en el barrio, prácticas y discursos cotidianos vinculados al patriarcado. Por ello, finalmente el módulo no necesariamente tuvo su centralidad en saber sobre Feminismo, sino que desde este posicionamiento visibilizar cómo el Patriarcado se manifiesta en las principales espacialidades que transitaba nuestro estudiantado, utilizando categorías de análisis y el enfoque feminista.

A partir de ello, se realizó un proceso educativo que permitiese abordar colectivamente este tema desde las problemáticas cotidianas de la comunidad, a la vez de que la propia pareja pedagógica debía inmiscuirse dentro del proceso educativo transformador de “despatriarcalización”, porque como docentes y educadoras/es populares no estamos ajenos al Patriarcado ni sus problemáticas. Por ello, del OGM se definieron los OEM que se tradujeron en visibilizar cómo el Patriarcado se manifiesta en las cotidianidades (centradas en las relaciones de pareja, el hogar y el espacio público, incluyendo dentro de este último el trabajo y el acoso callejero), para después visibilizarlas de manera más amplia.

A su vez, si el OGM estaba referido a visibilizar el Patriarcado desde las cotidianidades en la escuela, el paso que continuaba era visibilizarlo a nivel barrial. Por esta razón, en diálogo con el estudiantado se resolvió que la Evaluación Comunitaria consistiese en una “Jornada de Agitación y Propaganda Barrial”, donde se pegasen, en las calles y espacios cercanos más visibles diversos carteles con mensajes que buscasen visibilizar o mostrar el Patriarcado en las cotidianidades.

Así, el módulo “Visibilizando el Patriarcado desde las cotidianidades” fue realizado en 6 clases o sesiones entre el 10 de septiembre y el 26 de octubre de 2018 durante el tercer bimestre de la EPC, con el mismo grupo, días y horario que se trabajó el módulo. En esta oportunidad se dio mayor protagonismo educativo a las místicas, dándole un eje común: “reivindicar a las mujeres luchadoras del territorio chileno y Nuestramericano”; las cuales consideramos importante profundizar:

- a) Como la primera sesión de clases se realizaría un 10 de septiembre —a un día del aniversario del golpe cívico-militar de 1973 en nuestro país—, se decidió interpretar “La Cueca Sola” de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos, donde una mujer simula bailar cueca con su familiar desaparecido/a para visibilizar su ausencia¹⁴. Así, colectivamente se reflexionó sobre el rol de la mujer durante la dictadura cívico-militar, relevando su protagonismo en la lucha por los Derechos Humanos y también en las “ollas comunes” como forma de combatir el hambre

.....
 14 Para revisar “La Cueca Sola” interpretada por la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=GzQutGNFQqE>. Para revisar canción original ver: <https://www.youtube.com/watch?v=zj2w7Kclfs>. Para conocer más sobre la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos se sugiere revisar: <https://www.mhn.gob.cl/sitio/Contenido/Galerias/73330:De-la-mirada-personal-a-las-miradas-colectivas-la-lucha-de-las-mujeres>

durante ese tiempo¹⁵. Todo ello sirvió de contextualización para la actividad comunitaria de la EPC de ir al Estadio Nacional (al día siguiente), lugar usado como centro de detención y tortura durante la dictadura cívico-militar, donde se volvió a interpretar la Cueca Sola.

- a) La segunda sesión, fue realizada el 1 de octubre de 2018, posterior al receso de Fiestas Patrias de nuestro país. En este contexto, la mística fue recitar la décima “Muda, triste y pensativa” de Violeta Parra donde se narran variados problemas sociales del Pueblo de Chile y de la propia autora¹⁶. Luego de ello, se reparte la letra de la canción “Yo canto a la Diferencia” de la misma autora¹⁷. Ambos textos fueron elegidos para realizar la problematización de la celebración de las Fiestas en nuestro país, ya que se contrasta con la realidad material que vivimos como Pueblo. Así, se pone en discusión la Declaración de Independencia de Chile, los motivos reales de celebración, aparte de relevar la figura de Violeta Parra como educadora popular dentro de sus diferentes facetas artísticas.
- a) En la tercera sesión, realizada el 8 de octubre de 2018, rescatamos a la compañera poeta Gabriela Mistral, que supo ser una importante voz dentro del campo pedagógico y educativo a nivel mundial, leyendo la prosa “Oración de una maestra”¹⁸, con lo que relevamos su gran aporte a la educación y la importancia que tiene para nuestra Escuela.
- a) En la cuarta sesión, el 22 de octubre de 2018, se quiso relevar a mujeres contemporáneas que han dado su vida en la lucha por nuestro Pueblo. Se realiza una mística a modo de intervención teatral, donde las protagonistas son el pueblo en lucha junto con sus lideresas. Se recrea una protesta por la defensa del territorio donde se quiere instalar una hidroeléctrica, la cual es reprimida por la fuerza pública y termina siendo atacada una compañera –que en este caso fue la educadora del módulo– que intenta representar a través de un monólogo improvisado el espíritu de dos compañeras luchadoras de Nuestra América: Macarena Valdés¹⁹ (Chile) y Berta Cáceres²⁰ (Honduras). Ambas asesinadas por poner el cuerpo

.....

15 Para más información sobre las ollas comunes en la dictadura cívico-militar en Chile y la organización de las mujeres, revisar: Teleanálisis. 1985. “Ollas Comunes. Combatiendo el hambre”. https://www.youtube.com/watch?v=WxRPSyC0nyU&ab_channel=Registros

16 Para escuchar la décima de la misma voz de Violeta Parra, revisar: <https://www.youtube.com/watch?v=KtApBC4geus>

17 Para escuchar la canción revisar: <https://www.youtube.com/watch?v=5nELP-FKhG3s>

18 Para revisar la prosa mencionada revisar: <http://www.gabrielamistral.uchile.cl/prosa/oracionmaestra.html>

19 Para revisar sobre la historia de Macarena Valdés y las circunstancias de su muerte, se recomienda revisar: <https://radio.uchile.cl/2019/09/24/informe-de-perito-de-la-corte-penal-internacional-demuele-tesis-del-suicidio-de-macarena-valdes/>

20 Para revisar sobre la historia de Berta Cáceres y las circunstancias de su muerte, se recomienda revisar: <https://www.clacso.org/la-siembra-de-berta-caceres/>

por la defensa de sus territorios. Finalmente se realiza una contextualización comentando sobre la situación en la que fueron asesinadas. Termina la mística con los gritos: “¡Berta vive! ¡La lucha sigue!, ¡La negra vive! ¡La lucha sigue!”²¹. Esta mística fue realizada con la participación del estudiantado. Además, fue particularmente, enriquecedora, ya que el estudiantado no conocía a estas compañeras, por lo que intentamos que se comprendiera que tales luchas son actuales y aún siguen siendo reprimidas de la misma manera.

- a) En la quinta sesión, la mujer elegida para trabajar fue la compañera Gladys Marín, la cual fue destacada como una política importante dentro del país, ya que fue secretaria general del Partido Comunista de Chile, profesora y siempre se mantuvo en pie de lucha junto al Pueblo. Fue interesante constatar el reconocimiento que le daba el estudiantado, ya que la reconocían como una gran mujer. Para relevarla se leyó el poema “La ternura insolente de tu mirar” que Pedro Lemebel le dedica a Gladys²². Para finalizar la mística y sentirnos parte de su lucha, gritamos tres veces: “¡Compañera Gladys Marín! ¡Presente!”, y junto con ello: “¡El Pueblo unido, jamás será vencido!”.
- a) La última sesión, el 27 de octubre de 2018, fue dedicada a confeccionar nuestro material de agitación y propaganda. Esta comenzó con bastante emoción, ya que un día antes había fallecido una gran mujer luchadora de nuestro Pueblo: Ana González de Recabarren. La compañera, luego de una incansable búsqueda de su esposo, hijo y nuera embarazada (que hasta el día de hoy se encuentran desaparecidos por la dictadura cívico-militar más reciente de nuestro país) fallece de muerte natural. A propósito de ello, quisimos realizar la mística en homenaje hacia ella, lo cual nos tuvo muy emocionados como educadores. Es así como se proyecta el video de la canción “Tres versos para una historia” que le dedica el grupo Illapu en su concierto por sus 45 años de historia²³; y también gritamos tres veces por la permanencia de su lucha en nuestros cuerpos y corazones: “¡Compañera Ana González de Recabarren!” “¡Presente!”²⁴. El estudiantado conocía a la compañera, ya que el caso de su fallecimiento causó conmoción nacional, sobre todo por haber partido de nuestro lado sin haber logrado encontrar a sus seres queridos. Fue un momento muy emotivo que nos “tocó” tanto a educadorxs como estudiantes. Pasaron los días, la conmoción y posterior homenaje, cuando desde la

.....
21 “Negra” es la forma cariñosa con que se nombra a Macarena Valdés.

22 Para escucha el poema desde la voz de Pedro Lemebel, revisar: <https://www.youtube.com/watch?v=8B-Vo4IIPU8>

23 Para revisar homenaje que hace Illapu a la compañera Ana González de Recabarren, revisar: <https://www.youtube.com/watch?v=RdZfzgxuDIk>

24 Para ver la mística que realizamos como homenaje a la compañera, se recomienda revisar: <https://www.facebook.com/543980918987525/videos/268976887086669/?v=268976887086669>

escuela quisimos levantar a Anita González como una de las pedagogas de la memoria, escribiendo un pequeño texto en homenaje a su lucha²⁵.

La descripción de estas místicas, están directamente pensadas en quienes quisieran tomar esta experiencia y desde sus propios territorios levantar a las grandes mujeres luchadoras que ponen el cuerpo y se encuentran siempre en la “primera línea” de la vida. De esta forma, esperamos aportar a visibilizar a las mujeres omitidas o desplazadas de la historia oficial de nuestros Pueblos. Las místicas como modo de iniciar las clases fueron del todo importantes, ya que sirvieron de “enganche” para tratar las diferentes temáticas. Para presentar estas temáticas, a continuación, mostraremos el desarrollo del módulo en tres momentos, los cuales corresponden a la aplicación de la Metodología Dialéctica ya señalada:

- a) La primera parte del módulo estuvo enfocado en hacer un diagnóstico de las vivencias patriarcales cotidianas, a partir de las temáticas propuestas a trabajar. Para ello, en la primera sesión, mediante pequeñas representaciones teatrales realizadas en grupos pequeños, se presentaron situaciones que abordaran el acoso callejero y el acoso sexual en el trabajo, el patriarcado en las relaciones sexo afectivas y los roles de géneros en las responsabilidades hogareñas.
- b) En el segundo momento del módulo, se trabajaron las temáticas señaladas de manera particular a partir de elementos cotidianos, para comprender el Patriarcado desde el Feminismo. Para ello, en la segunda sesión abordamos el “Amor Romántico”, comenzando con la canción “Media Vuelta” en la versión de Luis Miguel, la cual fue revisada a través de la proyección de un video clip subtítulado y con la letra de la canción impresa para cada estudiante, la cual cantamos para posteriormente analizarla en profundidad, donde nos fuimos dando cuenta que, a pesar de que la canción era muy popular y nos gustaba, su letra configuraba formas de relacionarse que no son sanas²⁶, tales como: “te vas porque yo quiero que te vayas”, “yo sé que mi cariño te hace falta” y “yo soy tu dueño”, mostrando la posesión y la co-dependencia emocional que tienen este tipo de relaciones. A partir de ello, definimos qué es el “Amor Romántico” y se realizó una actividad donde se debía clasificar las frases entre las categorías de “Amor Romántico” y “Amor Sano”, para luego comentar al resto del curso porqué se decidió poner en una u otra categoría, para finalmente escribir en una guía las características del “Amor Romántico” y del “Amor Sano”, según lo comentado.

.....
25 Para revisar esta nota, dirigirse a: <http://revistadefrente.cl/ana-gonzalez-de-recabaren-una-educadora-de-la-memoria/>

26 Cabe señalar que los materiales utilizados fueron diversos, atendiendo la diversidad de accesos al conocimiento, haciéndonos cargo de las características propias del estudiantado y sus necesidades educativas diversas, considerando, por ejemplo, que un grupo importante es de la tercera edad.

A partir de spots publicitarios de productos de limpieza, generalmente destinados al público femenino, en la tercera sesión trabajamos la temática de “Los roles de géneros en las responsabilidades hogareñas”. Posteriormente, nos separamos en grupos por sexo, con el objetivo de que en cada cual realizara una lista de tales labores, desde lo cual se evidenció lo predecible: la lista de tareas domésticas realizada por las compañeras era mucho mayor que la de los compañeros. A partir de ello, leímos el cómic francés “Deberías haberlo pedido²⁷”, que habla sobre la carga mental que tenemos las mujeres por mantenernos preocupadas de solucionar las diferentes cuestiones concernientes al hogar, sin que ello sea compartido con las personas que lo habitan. Finalmente, se solicitó escribir en una guía de trabajo conductas machistas/patriarcales presentes en las casas a partir de lo conversado en clase.

En la cuarta sesión se trabajó el “Acoso Callejero”. Para ello, nos dividimos en grupos según el sexo para escribir un listado de temores que se tienen al momento de salir a la calle. Posteriormente, contrastamos las listas, donde se comentó que para las mujeres les fue muy sencillo escribir los temores, a diferencia de los hombres que tuvieron una lista mucho más pequeña, haciéndonos reflexionar sobre cómo nos presentamos y habitamos de manera diferente el espacio público. Luego, analizamos un cortometraje francés que trata el tema del acoso callejero invirtiendo roles entre hombres y mujeres²⁸, para finalmente, después de comentarlo, escribir en las guías de trabajo el porqué de lo negativo del acoso callejero y cuáles serían las propuestas que se podrían plantear para erradicarlo de nuestras prácticas y de las personas cercanas.

- c) Finalmente, atendiendo al OGM que consistía en “Visibilizar el patriarcado en nuestras cotidianidades”, en las dos últimas sesiones nos dedicamos a trabajar la agitación y propaganda, junto con preparar la Evaluación Comunitaria de “Jornada de Agitación y Propaganda Barrial”, para lo que nos planteamos: “Reconocer la importancia de la agitación y propaganda como herramienta de difusión de ideas e impulso a la organización” y “Visibilizar el Patriarcado en el espacio público en la calle Placer²⁹”. Por ello, comenzamos a inventar consignas que escribimos en carteles haciendo alusión al “amor romántico”, “acoso callejero” y “distribución de tareas en el hogar”, utilizando como base las creaciones rea-

27 Dejamos el enlace de la versión en su idioma original, en inglés y en español para su revisión. Versión en francés: <https://emmaclit.com/page/2/> Versión en inglés: https://english.emmaclit.com/2017/05/20/you-shouldve-asked/amp/?fbclid=IwAR3EaZi6w-FMkm5Nt5is_Xj654nj10tAPhx4pqvll71KVqrs01P61y4-SO3E. Versión en español: https://www.eldiario.es/micromachismos/Deberias-haberlo-pedido-comic-mental_6_661843823.html

28 Para revisar cortometraje, acceder al video en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=pjMCIQuGDl8&t=9s>

29 Calle donde se encuentra ubicada la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin.

lizadas en cada clase del módulo. En la Evaluación Comunitaria realizada un sábado, comenzamos cantando la canción de la EPC para luego salir a pegar en las murallas del Barrio Franklin los carteles realizados para contribuir en la visibilización del Patriarcado a nivel barrial.

Los OEM trabajados a través de representaciones teatrales, análisis de canciones, videos y de publicidad, fueron los siguientes:

1. “Abuso de poder y roles de género en el hogar, en el trabajo y en la calle”: Evidenciar prácticas y discursos patriarcales situados en nuestras cotidianidades. (1 sesión).
2. “El amor romántico”: Evidenciar prácticas y discursos patriarcales dentro de una relación sexo afectiva. (1 sesión).
3. “Roles de género en la distribución de tareas del hogar”: Evidenciar prácticas y discursos patriarcales, en torno a responsabilidades hogareñas. (1 sesión).
4. “Los *piropos* como acoso callejero”: Evidenciar prácticas y discursos patriarcales vinculados al acoso callejero, abuso, etc. (1 sesión).
5. “Agitación y propaganda para visibilizar el patriarcado” y “Visibilizar el patriarcado en el espacio público en la calle Placer”: Reconocer la importancia de la agitación y propaganda como herramienta de difusión de ideas e impulso a la organización. (2 sesiones)

Síntesis de aprendizajes, reflexiones y desafíos emergidos de la práctica educativa en ambos módulos.

Al narrar el trabajo realizado en ambos módulos, podemos visualizar diferentes aprendizajes, reflexiones y desafíos que nos quedan luego de la práctica.

a) Aprendizajes de nuestra práctica docente como educadoras/es populares.

Primero hay que señalar que desde la experiencia del primer módulo trabajado se pudieron rescatar ciertas reflexiones que nos ayudaron a mejorar la puesta en práctica del segundo. Una primera cuestión por relevar es que la instalación de las místicas dentro de los módulos y de las diferentes actividades de la EPC, generó una aprobación de parte de la comunidad y un elemento que, en la actualidad, es un sello de nuestra experiencia. Por otro lado, logramos rescatar “el himno de la escuela”, como lo llamó el estudiantado, ya que este había sido escrito hace varios años, pero no era utilizado. Ambos elementos generan una identidad propia del espacio educativo y que toda la comunidad educativa rescata.

Respecto a las reflexiones emergidas de la práctica en ambos módulos, podemos destacar la importancia del vínculo entre el estudiantado, y entre éste con el profesorado. Evaluamos que el conflicto generado en términos de convivencia dentro del estudiantado fue un factor a considerar para trabajar lo que nos habíamos propuesto. Es así como tenemos que reconocer y recordar(nos) que lo afectivo debe estar siempre presente dentro de los procesos educativos, considerando así la integridad de la otredad.

b) Apuntes para la Didáctica de la Educación Popular.

Respecto a la Didáctica utilizada en ambos procesos educativos, fue considerando las problemáticas que atravesaban la vida y la cotidianidad del estudiantado, realizándose un proceso educativo de contenidos contextualizados y situados en torno a la realidad que vivimos como comunidad educativa. Es así como esta selección de contenidos no es arbitraria, sino que es realizada con el objetivo de que como comunidad podamos resolver las problemáticas que tenemos, a través de la aplicación de la Metodología Dialéctica de la Educación Popular.

De esta explicación emerge la reflexión pedagógica en torno a que más que abordar un tema tan amplio, es mejor trabajar una problemática en específico. Por ejemplo: el módulo “Transporte Público en la ciudad Neoliberal”, perfectamente podría haber sido sobre “El financiamiento del Transantiago” en específico, desde lo cual desprender variables para comprenderlo de mejor manera y, a partir de ello, plantear soluciones concretas. Además, nos pareció importante trabajar un tema no sólo a partir de su contenido explícito, sino que también interpelarnos colectivamente desde lo cotidiano para generar transformaciones emancipatorias, como parte de los objetivos de nuestra práctica político-pedagógica. Así, por ejemplo, en el módulo de Feminismo, como pareja pedagógica –mixta– se decidió hablar, de manera consciente, en femenino todo el tiempo. Esto generó una incomodidad en el estudiantado, sirviendo como provocación para la reflexión.

c) Resistencias con las lógicas escolares.

Desde que empezamos a realizar el trabajo con módulos, el estudiantado comenzó a manifestar preguntas e interpelaciones sobre si estábamos haciendo clases o no. Cuando debían enfrentarse a las evaluaciones externas para aprobar los cursos, nos consultaban si lo aprendido en la EPC les servía o no para dar la prueba.³⁰ En esta situación vemos allí una lógica escolarizada por parte del estudiantado, sobre todo cuando, a pesar de saber que están en una escuela distinta y que ellas/os buscan

.....
30 Si bien esto ha sido una discusión abordada largamente por el equipo de educadoras/es populares de la escuela, aprendiendo desde la realidad que emerge en nuestra construcción político-pedagógica, en el camino tuvimos que cambiar varias de nuestras prácticas y formas de hacer en estos años de trabajo.

una escuela diferente a la que les expulsó, a momentos siguen pidiendo prácticas educativas que vivieron en sus trayectorias escolares. Para abordar ello dentro de los módulos, nuestra decisión como pareja pedagógica fue la de explicitar en el transcurso de las clases las asignaturas curriculares que se estarían abordando, lo cual, junto con ser bien recibido, nos permitió evidenciar lo diferente e integral de nuestra propuesta educativa, ya que en una misma clase trabajamos Lenguaje y Comunicación, Ciencias Sociales, Filosofía y/o Matemáticas, utilizando diferentes formas de representación.

d) Los “sentidos comunes” presentes en el Pueblo.

En el desarrollo del módulo nos dimos cuenta de que el estudiantado no sólo está permeado por la escolarización, sino que también con los sentidos comunes que existen dentro de nuestra sociedad, lo cual fue particularmente evidente en el módulo de “Visibilizando el Patriarcado en nuestras cotidianidades”. Por ejemplo, cuando abordamos el acoso callejero, un compañero estudiante de sexo masculino de 17 años señaló que le gustaba que lo “piropearan” en la calle, ante lo cual se desarrolló un diálogo que fue mostrando que, por un lado, la situación de opresión en la que se encuentran las mujeres dentro del sistema capitalista y patriarcal es mayor a la que se exponen los varones; y, por otro lado, que lo que él señala no es una opinión general respecto a la conducta de acoso, y lo que intentamos trabajar en la escuela es contribuir a superar problemáticas que nos atañen como comunidad. Esta intervención es relevante, ya que nos permite instalar nuestras definiciones de Educación Pública Comunitaria y Popular, como lo es dar soluciones colectivas ante problemáticas individuales comunes sin negar los saberes y experiencias del estudiantado.

Por lo expuesto, aprendimos a no caer en una lógica antagonica entre los diferentes sexos, y tener cuidado al comunicarnos en el sentido de abordar pedagógicamente los comentarios que pudieran violentar a las personas. Por ejemplo, uno de los compañeros estudiantes de 70 años, en una clase enunció que “ahora más color que le ponen las mujeres; antes uno les pegaba no más y quedaban tranquilas”, ante lo cual, nos detuvimos a dar respuesta al estudiante señalando que, así como había cosas nuevas que aprendemos, había otras que era mejor evaluarlas para modificarlas pensando en el bien común y colectivo. Junto con ello, cuando se trabajó la clase de las responsabilidades hogareñas y los roles de género, no nos limitamos a reflexionar sobre roles de uno u otro sexo, sino que más bien todas las personas que habitamos un espacio debemos hacernos cargo de ello, con lo cual ampliamos el concepto de “responsabilidades” también al espacio escolar, para que tanto estudiantes como educadoras/es nos hiciéramos cargo colectivamente del orden y la limpieza.

En esa misma dirección, quisiéramos comentar que cuando se realizó la clase sobre el acoso callejero, mientras veíamos el vídeo donde –intercambiando los roles de género– se abusa sexualmente de manera muy agresiva a un hombre, se produjeron risas entre el estudiantado femenino y masculino. Ante ello, al término del vídeo, conversamos sobre porqué nos dio risa, donde nos comentaron que les pare-

cía chistoso que le hicieran todo eso a un hombre, a lo que nos pareció responsable responder si nos parece bien que nos estemos riendo de una agresión a una persona, más allá del género, generando un diálogo mucho más abierto sobre lo cotidiano que es que las diferentes violencias se disfracen de humor.

e) Reflexión de cierre.

Los aprendizajes, reflexiones y desafíos son parte de las conversaciones producidas por parte de la pareja pedagógica antes, durante y después del desarrollo de estos módulos. Así, pudimos ir tomando apuntes de nuestra práctica y planificación político-pedagógica, permitiéndonos pensarnos colectiva y constantemente desde la praxis desarrollada. Desde nuestra mirada, el (auto)cuestionamiento y/o la reflexión constante de la práctica, es una característica fundamental del profesorado crítico y de quienes ejercemos la Educación Popular. Lo destacamos, pues, generalmente se piensan los procesos educativos dirigidos hacia una otredad (al estudiantado, a la comunidad, etc.), como si quienes nos asumimos como “educadoras/es” no fuésemos aprendices también. De este modo el ir registrando nuestras reflexiones antes, durante y después del proceso educativo, para sistematizarlo y compartirlo para dialogar sobre lo que hacemos, nos parece una propuesta inicial que avanza en ese sentido.

Por lo expuesto, se realiza esta sistematización de nuestra práctica político-pedagógica, esperando que sirva de insumo a otras experiencias educativas emancipatorias dialogando, discutiendo y compartiendo con ella y sus reflexiones para aprender en colectivo y poder abrir nuevos horizontes y caminos.

Bibliografía

- Alerta Educativa. (9 de diciembre, 2019). Movimiento Emancipación. Capítulo 285. 3 de junio de 2021. https://www.youtube.com/watch?v=wm3cbhpOA2U&fbclid=IwAR2fDeE7gyk6TBfMiez9bbV_JM5Xq5-Kq_QAI4r4pvXz96B7SAft-nj2xVq4
- Cabaluz, F. Ojeda, P y Olivares, C. (2014). Notas introductorias a la Educación Popular y el Pensamiento Político–Pedagógico de Paulo Freire. *Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC)*, 10-18. https://www.academia.edu/37644852/Notas_Introductorias_a_la_Educaci%C3%B3n_Popular_y_el_pensamiento_pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gico_de_Paulo_Freire
- Colectivo Diatriba. (2011). Las luchas por la educación: Entre el mercado, la nostalgia y nuestras resistencias. *Boletín Diatriba*, (Tercera entrega). 3 de junio de 2021 http://www.archivochile.com/Chile_actuall/01_mse/0/MSE0_0025.pdf
- Colectivo Diatriba. (2012). Educación Pública y Comunitaria. Propuesta contra-hegemónica para la transformación social. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. UAHC*, (N° 11), 107-116. 3 de junio de 2021 <http://revistas.academia.cl/index>

php/pfr/article/view/448/589

- Colectivo Diatriba & Escuela Pública Comunitaria. (2013). Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad. 3 de junio de 2021 <https://es.scribd.com/document/155218539/Escuelas-Publicas-Co-munitarias-Propuesta-de-otra-educacion-para-una-nueva-sociedad-Documen-to-para-debatir-revision-definitiva-1>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Grob, M., Guerrero, S., Cabezas, D. y Olivares, C. (2019). Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin: Propuesta, experiencia, aprendizajes y desafíos. En F. Lázaro, F.; E. Alfieri, & F. Santana (Eds.), *Educaciones Populares y Pedagogías Críticas. Relatos desde el Sur*. (91-116). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Mejía, M. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. Tomo III. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), (2009), *Método de trabajo y organización popular. Sector Nacional de Formación MST – Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra – Brasil*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Movimiento Emancipación. (2020). “Documento base. Emancipación. Movimiento de Pedagogías Críticas y Educación Popular. *Por una educación pública comunitaria y popular*”. <http://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/08/Movimiento-Emancipaci%C3%B3n-2019-Documen-to-base.pdf>
- Núñez, I. (2013). Biología y educación: Los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, N° 1, 65-83. <https://www.historiadelaeeducacion.cl/index.php?journal=home&page=article&op=view&path%5B%5D=14>
- Olivares, C. (2015). *La territorialización del espacio escolar por parte de los movimientos sociales chilenos durante el siglo XX: La experiencia de la ‘Escuela Consolidada N°1 de Experimentación de Santiago’ ubicada en la población Miguel Dávila Carson (1953 – 1973)*. Santiago: Tesis para optar al título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívico. Proyecto MYS I/20/2013, aprobado y financiado por la Dirección de Investigación UMCE. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).
- Peloso, R. (2012). *Trabalho de base. “Seleção de roteiros organizados pelo Cepis”*. Expressão Popular: São Paulo, Brasil. Capítulo XII “Resgatar o espírito de militância” (Pp. 81-88) y Capítulo XIII “Mística, misticismo, mistificação” (Pp. 89-93). Pp. 81-93.
- Pizzeta, Adelar Joao (compilador). (2009). *Cómo mejorar nuestra mística*. Sector Nacional de Formación, Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), Brasil. Editorial El Colectivo: Buenos Aires, Argentina. Pp. 107-112.

PARTE IV

Formación y condiciones del trabajo docente: políticas y procesos

Repensar la formación inicial docente de Educación Básica: Posibilidades y desafíos desde la palabra de profesoras/es en formación

Roxana Hormazábal Fajardo

U. Academia de Humanismo Cristiano

rhormazabal@academia.cl

Pilar Guzmán Córdoba

U. Academia de Humanismo Cristiano

pguzman@academia.cl

1. Introducción: Una experiencia reflexiva con profesoras/es en formación

La formación inicial de profesores/as es un desafío permanente cuando entendemos que la educación es una expresión viva de nuestra condición humana enraizada en el desarrollo de cada contexto. Por lo mismo, cada año que se incorporan nuevas/os jóvenes a la carrera de Pedagogía en Educación Básica, esto debe ser algo que no podemos perder de vista, no solo por los propios sueños e ideales de estas/os futuras/os docentes, sino también porque a través de ellas y ellos se pone en juego el futuro de muchas niñas y niños que habitarán las aulas escolares.

Como formadoras de profesoras/es, esta preocupación se ha convertido en un pilar permanente de nuestra mirada y concepción de la tarea formadora de profesoras/es de Educación Básica en la UAHC¹, lo que nos moviliza a reflexionar y repensar diversas alternativas para ofrecer formas de participación de nuestras/os estudiantes a partir de las diferentes asignaturas, pero de manera especial a través de la línea de Integración Profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Básica (línea de práctica). Esta línea deja huella en la trayectoria formativa, desplegándose progresivamente durante todos los años en los que nuestras/os estudiantes realizan su formación. En este espacio continuo y progresivo -que tiene como eje la investigación docente- se generan y crean instancias de aprendizaje en las que convergen

.....
1 Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

los diversos saberes emanados de la teoría y la propia experiencia de las y los estudiantes; es un espacio curricular que se encuentra atravesado, principalmente, por la metodología de la indagación narrativa (Connelly y Clandinin, 1995; Clandinin, 2013; Clandinin, Caine y Lessard, 2018) desde la que hemos ido instalando un modo de habitar la formación docente, donde se van tejiendo dialógicamente teoría y práctica, y que permiten a las/os estudiantes ir descubriendo, a la vez que construyendo, su propio saber e identidad como pedagogas y pedagogos de la infancia.

Lo que presentamos en este capítulo hace referencia a la sistematización de una experiencia realizada el año 2019 con las y los futuras/os docentes de Educación Básica. Esta experiencia se centró en el ejercicio de la reflexión docente a partir de un “Encuentro Epistolar” para recoger las diversas narrativas que el profesorado en formación tiene acerca de: la propia trayectoria formativa, la identidad docente, concepciones pedagógicas del o de la docente de educación básica y, especialmente, el perfil profesional de las y los profesores que acompañan la niñez.

El capítulo da cuenta de esta experiencia y las reflexiones que hemos podido recoger como formadoras a partir de cuatro puntos relevantes. Por una parte, ofrecemos un marco conceptual que permite comprender los pilares epistemológicos en los que sostenemos, no solo esta experiencia, sino, más profundamente aún, los que dan sustento a nuestra idea de formación del y de la profesora de Educación Básica en la línea de práctica. A partir de esto, describimos el marco metodológico en el que se desarrolló este trabajo colectivo entre futuros/as docentes y formadoras, dando cuenta de los recursos desplegados en los diferentes momentos de la experiencia. El siguiente apartado está conformado por los hallazgos que pudimos recoger a partir del “Encuentro Epistolar” y que nos ha proporcionado información relevante para configurar cuatro dimensiones fundamentales en la concepción y significado de ser docente, establecidas por las y los estudiantes. Finalmente, el capítulo cierra con las reflexiones, ideas e interrogantes que nos surgen como formadoras y que nos posibilitan repensar nuestra tarea y la propia idea de formación que ofrecemos a futuras/os docentes.

2. La formación inicial de docentes de Educación Básica como proceso vivo

En las últimas décadas hemos visto cómo la carrera docente ha ido revisiéndose de diferentes recursos tanto normativos -a través de leyes y decretos que regulan su desarrollo-, como también, y más importante para nuestra labor formativa, diferentes miradas y discusiones respecto de los enfoques epistemológicos que atraviesan la formación y el desarrollo del quehacer docente. En esta ocasión, nos centraremos en esto último, pues creemos que ahí se enraíza una buena parte de lo que nos interesa pensar *con* nuestras/os estudiantes, que es el camino de ser docente. Por otra parte, es la discusión epistemológica la que nos posibilita algún radio de acción más contextual en relación a los marcos regulatorios que provienen de la macro institucionalidad educativa.

Sin duda, la disyuntiva entre teoría y práctica sigue tan vigente como hace décadas y esa tensión la recogemos cada año con las nuevas generaciones de futuras/os profesoras/es en nuestras aulas. Hemos visto cómo se ha ido haciendo más habitual la distancia de las y los jóvenes con la formación teórica de su profesión, al punto que muchas veces eso pareciera estar resuelto para ellas/os con el simple hecho de asumirlo como algo no relevante o, por lo menos, como algo menos importante que la práctica. Sin embargo, para nosotras/os como escuela formadora, eso más que una problemática representa un desafío y una tarea que nos mantiene alertas para avivar la idea de que, tanto teoría como práctica, son insolubles en el desarrollo de la profesión educativa.

2.1 Teoría y práctica: un puente de conexión entre lo académico y lo personal

En cualquier caso, nos parece que la discusión entre teoría y práctica habitualmente se ha situado y dirigido desde los espacios universitarios, en los que las voces de académicas/os son las dominantes, marginando muchas veces al profesorado escolar y, más aún, a las y los estudiantes en formación (Hormazábal, 2016). Eso trae como resultado la predominancia de enfoques academicistas y tecnológicos en la formación de profesores/as, lo que ineludiblemente impacta en el establecimiento de un paradigma de formación en el que “predomina un conocimiento separado no solo de los contextos reales de la práctica, sino también de las experiencias y el conocimiento de las personas en formación” (Hermosilla y Creus, 2018, p. 27).

Ciertamente, esta tensión también la vivimos en primera persona desde nuestro rol como académicas, formadoras e investigadoras, pues, reconocemos que el contexto convencional de las instituciones universitarias se ha levantado desde paradigmas más rígidos y con tradición positivista, en los que la teoría ha sido la base, el propósito y lo evaluable de lo que acontece en las aulas. En general, las asignaturas están planteadas desde lo teórico y se espera que las y los docentes hagan su tarea en función de conocimientos instituidos y, tal como lo señalan Contreras y Orozco Martínez (2016), desde ahí:

Se confía en que los estudiantes puedan dominar los conocimientos teóricos y aplicarlos a situaciones prácticas. Incluso en el predominio en la universidad actual del lenguaje de las competencias se entiende que estas siguen vinculadas a la capacidad de apropiarse de conocimientos externos, de saberlos utilizar y, en todo caso, de producir nuevos conocimientos. (p. 16)

Se desprende, entonces, que la formación de nuevos docentes tampoco ha escapado mucho de esta idea de universidad predominantemente teórica. Y si bien defendemos la idea de que la teoría es uno de los pilares en este camino de llegar a ser docente, también cuestionamos este modo de vivir la formación, pues vemos que

uno de los riesgos que asoman es que esta forma de entender lo educativo sea replicado en las escuelas y en la relación pedagógica. Es decir, este concepto deductivo de la formación en que el docente decide qué es lo importante que debe ser aprendido frente al conocimiento disponible (Korthagen, 2010) prevalece y, por tanto, perpetúa la idea de que la educación se da en línea vertical, distanciándose de la naturaleza de lo pedagógico en que enseñamos y aprendemos de manera relacional, bidireccional y que va cambiando. Sabemos que, en sociedades actuales, lo pedagógico está dentro de un sistema al que llamamos educación, sin embargo, si nos posicionamos desde una perspectiva más crítica de esta, deberíamos entender que “la educación no es simplemente la aplicación de un plan, sino que busca vivir las cualidades de lo educativo en su propio quehacer; actuar de acuerdo a las finalidades educativas supone obrar de forma situacional, particular y deliberativa” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 32).

A partir de estos planteamientos, nos preguntamos ¿qué sucede cuando incluimos y abrimos a esas “otras voces”, por tanto, esos “otros saberes” a la configuración de un modelo de formación docente?

2.2 La formación docente como pregunta permanente por lo pedagógico

Hace ya tiempo, Clandinin (1993) planteaba que, en la universidad, la enseñanza se vive desde un plan preparado con anticipación a lo que finalmente ocurrirá en la realidad de cada clase y asignatura, y ofrecía el desafío de vivir esta enseñanza como un proceso de indagación co-construida con nuestras/os estudiantes. Esto es una invitación a poner lo pedagógico en tono permanente de pregunta, de interrogarnos por lo que la realidad que vamos viviendo nos señala, es decir, que hagamos el proceso como algo efectivamente vivo, en el que incluir lo inesperado y la incertidumbre, además de las certezas y los objetivos del curso.

Preguntar-preguntarse-preguntarnos por lo pedagógico, es un ejercicio relacional en este contexto, que tiene como propósito cultivar el pensar docente, por cierto, no solo para la formación inicial sino también para la escuela. Se trata de un *pensar con otras/os*, lo que Piussi (2000) llama pensar en relación, que abre a la creatividad y a la posibilidad de transformar lo educativo recuperando el sentido de lo que hacemos y experimentamos. En lo relativo a la experiencia de “Encuentro Epistolar” de profesoras/es en formación que relatamos aquí, hemos planteado estas preguntas por lo pedagógico con la intención de dejarnos tocar por la palabra y las historias de profesoras/es de Educación Básica en formación. En este sentido, hemos puesto en marcha algo del enfoque de formación realista, como lo denomina Korthagen (2010), en el que, entre otras características, los y las futuras docentes interactúan y reflexionan entre sí a partir de situaciones o experiencias reales surgidas en diferentes momentos de la formación y que tienen un acompañamiento que orienta ese ejercicio formativo.

Desde el año 2018, hemos venido incorporando a la línea de práctica un enfo-

que narrativo para cultivar la reflexión profesional docente, especialmente, centrarnos en lo que significa ser docente de la infancia en la actualidad, preguntándonos una y otra vez por lo que la niñez que acompañarán necesita y desea en los espacios escolares. Apoyadas en la indagación narrativa, vamos profundizando en la experiencia vivida de ellas y ellos partiendo por sus propias trayectorias escolares de sus infancias, así como lo que van viviendo en los espacios de práctica en que se desarrollan año a año. La reflexión como ejercicio personal y colectivo continuo:

Nos invita así a entender la educación como un espacio complejo de prácticas en el cual coexisten creencias, valores, expectativas, experiencias y diferentes nociones del conocimiento, dimensiones estas que no se puede abarcar desde una visión puramente tecnicista de la profesión docente. (Hermosilla y Creus, 2018, p. 25)

3. Metodología: Bucear en las historias personales y profesionales

Como hemos planteado, el propósito principal de estas páginas es detallar una experiencia dentro de la formación de nuestras/os futuras/os profesoras/es de Educación Básica que denominamos “Encuentro epistolar de narrativas de formación de las y los estudiantes de PEB-UAHC”. Creemos que antes de profundizar en el “paso a paso” de este trabajo, es relevante dar el contexto y marco metodológico más general en el que nace esta actividad, que es la indagación narrativa y que se despliega en los espacios de Taller de Integración Profesional (TIP) de la línea de práctica.

Este enfoque metodológico plantea la narrativa como método y fenómeno al mismo tiempo (Connelly y Clandinin, 1995; Clandinin 2013), lo que implica reconocer las historias de las y los estudiantes como parte de su construcción como docentes, ya que en ellas se sitúa un saber singular que contribuye a la formación profesional de estas/os nuevas/os profesoras/es. Por cierto, se trata de un trabajo que se realiza en primera persona y que busca posibilitar la comprensión de las propias trayectorias, así como de la construcción y proyección de su ser docente. Se trata de un ejercicio reflexivo permanente que se compone de conversaciones y escritura en el que se da lugar al saber de la experiencia de las y los futuros profesores, pues, la indagación narrativa en la formación docente no solo respeta esa experiencia, sino que “actúa en torno a ella, al indagar conjuntamente con aquellos que interactúan dentro de y con las aulas, las escuelas y otros contextos, acerca de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencia” (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014, p. 36).

3.1 Entretejer historias de vida como fuente de saber docente

Uno de los propósitos de trabajar desde este enfoque es relevar la naturaleza relacional del oficio docente y que posibilite a las y los estudiantes interrogarse por

el sentido de lo que va ocurriendo tanto en los espacios de taller como de práctica en los centros educativos y que implica siempre a un otro o una otra (Hormazábal e Hizmeri, 2019). De este modo, la escritura juega un rol fundamental como experiencia de formación que se nutre de lo personal y lo profesional de las y los estudiantes. Una escritura que releva el saber que emerge de esa experiencia que es, a la vez, tanto un proceso personal como colectivo en el que se entretienen las vidas de quienes se van encontrando en las aulas universitarias con un horizonte claro, que es el de educar y acompañar a las niñas y niños en los espacios escolares desde el cuestionamiento de qué es ser docente. Dentro de esta formación, una de las cuestiones que estamos intentando trabajar con más profundidad es el intercambio de narrativas de formación entre las y los estudiantes de toda la carrera como otra forma de vivir lo relacional de la pedagogía, en que ellas y ellos también se acompañan, aun cuando se trata de grupos que no necesariamente se conocen personalmente, pero que se reconocen como pares.

En cada espacio de Taller de Integración Profesional las y los estudiantes van escribiendo diarios reflexivos de clases en los que conectan temas abordados en cada sesión con lecturas, intervenciones de práctica en las escuelas, la realidad social, sus biografías y todo cuanto represente algo significativo para cada una/o de ellas/os en esta construcción docente. Es importante señalar que una de las interrogantes que está siempre de manera viva a lo largo de la línea de práctica es la que hace referencia a lo que significa ser profesor/a de niñas y niños. Y esta pregunta también está en el centro de lo que nos preguntamos como formadoras/es de la carrera, pues, creemos que cada nueva generación que trabaja acompañando la niñez va requiriendo nuevas habilidades, conocimientos, saberes, pero también va percibiendo el rol docente de una manera distinta. Todo esto nos moviliza como carrera a estar pensando y repensando continuamente esta formación y construcción de lo que es ser profesor/a y cómo nutrir nuestras propias prácticas formadoras, tanto desde los contenidos como del propio quehacer cotidiano del taller.

3.2 Ha llegado carta: mensajes para ser profesor/a de niñas y niños

En esta oportunidad, abordamos este objetivo convocando a un “Encuentro Epistolar” para: a) recoger percepciones de las y los estudiantes acerca de lo que significa ser profesor/a de la niñez; b) conocer cuáles son las cualidades que valoran en el perfil de docentes que trabajan en educación básica; y c) generar un diálogo reflexivo intergeneracional con estudiantes de diferentes cohortes. Para iniciar el encuentro, en cada curso de TIP, invitamos a todas/os las/os estudiantes a escribir una carta dirigida al profesor o profesora que valoraron de su infancia o a su “yo, profesor o profesora del futuro” en el que relataran cuáles eran esas cualidades esenciales (Korthagen, 2010) que hacían de un/a docente de educación básica un/a profesor/a significativo/a en la vida de niños y niñas. Esas cartas fueron recogidas y reunidas por cada profesor/a de la línea de práctica y las revisamos y leímos como equipo,

para luego preparar el encuentro con todas/os las/os estudiantes. Para dar aún más contexto al “Encuentro Epistolar”, lo vinculamos con la charla de dos académicas que presentaron su libro sobre relatos docentes² antes de comenzar el trabajo colectivo.

Para la realización del taller “Encuentro epistolar”, les pedimos a las y los estudiantes que tomaran una carta que no fuese la propia y la leyeran con atención y calma. El tiempo de lectura se produjo en un ambiente de silencio, calidez y mucho respeto, lo que consideramos que se dio en gran medida por saber que eran relatos de sus propias/os compañeras/os. Luego, les pedimos que conformaran grupos de entre 4 y 5 compañeras/os, de preferencia que mezclara diferentes cohortes, con el fin de comentar los mensajes e información acerca de lo que significa ser profesor/a de educación básica que leyeron en esas cartas, de este modo, cada grupo inició una conversación en la que compartieron sus sensaciones y opiniones con sus compañeros/as para reflexionar sobre las diversas cualidades que iban emergiendo. A partir de ese tiempo de conversación reflexiva, cada grupo debía levantar la información relevante y los diferentes significados que referían a esas dimensiones que -desde sus perspectivas- eran fundamentales para construir una relación pedagógica con niñas y niños y que luego compartirían con el resto de los grupos.

Les proporcionamos material (papel, lápices, tijeras, colores, pegamento, etc.) para que pensarán libremente cómo crear su presentación y, como gesto simbólico, les proporcionamos delantales de profesora de Educación Básica con el que realizan sus prácticas (que fueron facilitados por algunas estudiantes) para que fueran usándolos como base o lienzo de su presentación. Cada grupo fue explicando lo que identificaban como relevante para ser un/a profesor/a significativo/a en el trabajo con la niñez, además de dar espacio a las sensaciones que cada grupo fue experimentando en el encuentro con esos relatos de sus pares. En cada presentación se fueron develando dimensiones diversas sobre esas cualidades que resaltaban; algunas de ellas comunes entre varios grupos y otras nuevas que afloraban. Todas ellas iban abriendo un interesante abanico de sentidos que mezclaban la mirada de quienes recién comenzaban la carrera y quienes ya iban avanzando hacia finalizar la carrera. Fue muy interesante ver en ese trabajo colectivo cómo iban resonando las cartas de compañeros y compañeras que, a pesar de no conocerse mucho entre sí, iban encontrando sintonías acerca de la figura simbólica que construyen como profesor/a, además de ver cómo se ponían en relación en una escucha atenta, riendo, jugando y emocionándose de manera libre y respetuosa.

.....
 2 Nos referimos a las profesoras Ana Arévalo y Leonora Reyes, con su libro “Palabra docente. Narrativas de profesores y profesoras del sistema escolar en el Chile actual”.

4. Tomar la palabra de las y los profesoras/es en formación: resonancias para la FID

Tanto las cartas individuales como el trabajo colectivo surgido a partir de ellas, nos dio pistas muy valiosas acerca de lo que no podemos —ni deberíamos— perder de vista cuando estamos acompañándolas/os en su formación como docentes. Muchas de las cualidades esenciales que las y los futuros docentes fueron relevando, tanto en sus cartas como en el análisis reflexivo colectivo, pudimos observarlas desde nuestra labor formativa y, por qué no decirlo, desde nuestras prácticas educativas, aglutinándolas en lo que denominamos como *dimensiones del saber docente* que este grupo de estudiantes releva y piensa necesario para ejercer el rol de profesor/a de Educación Básica. Construimos cuatro dimensiones que representan diferentes esferas del saber y la relación pedagógica que esta generación de docentes en formación nos proporciona para iluminar la tarea de repensar la formación inicial docente.

a. La emocionalidad como puerta reflexiva. De acuerdo a esta reflexión colectiva, esta es una dimensión esencial en lo que significa ser docente de Educación Básica. Considerar la emocionalidad como un eje de la labor pedagógica va más allá de la educación emocional -que sabemos viene siendo profundizada ampliamente en el campo educativo en el último tiempo (Amanda Céspedes, Rafael Bisquerra, Sonia Williams, por ejemplo)-. Para estos/as futuros/as profesores/as se refiere a poner en el centro lo que sienten niños y niñas y lo que sentimos como docentes al momento de aprender y enseñar, y desde ahí comenzar a pensar en la cotidianidad del aula, en las diferentes formas que toma la relación educativa entre el mundo de la niñez y de la adultez. En este sentido, no se trata de despojar de pensamiento el quehacer docente, sino por el contrario, ampliar ese pensar manteniendo un pie en el mundo del sentir para crear espacios de relación más conscientes y delicadas que posibiliten un encuentro más verdadero entre las vidas que se entretujan en el aula.

Reconocer lo que se siente no es tarea fácil y es un desafío en tanto es una dimensión que ha sido menospreciada desde las esferas más tradicionales de la academia y que han despojado a lo educativo de las sensaciones, percepciones, afectos, malestares y el lugar que tiene el cuerpo en este aprendizaje de las emociones. Esta es una tensión recurrente entre las/os profesoras/es en formación y, tal como señala Orozco Martínez (2016), nos interpela como formadoras/es:

Una queja bastante explicitada por los estudiantes alude al profesorado, a quienes les reclaman un posicionamiento distinto, otra manera de estar en la universidad, traducido en ser más próximos -no menos académicos-, en que no solo se enseñen contenidos, en que se involucren. (p. 45)

Para estas/os futuras/os profesoras/es, el estar en relación con otro/a surge del sentirse y sentir lo que se vive, lo que dota al proceso educativo de sensibilidad y,

por tanto, que sea reconocido como un recorrido permanente y continuo que favorece el desarrollo integral de quienes se encuentran en el aula. Conocer las emociones propias y las de otros/as es una habilidad que se aprende en la infancia y nuestros estudiantes, en su construcción como docentes, relevan que su rol pasa por desarrollar en ellos/as y en otras/os la habilidad de reconocerlas, regularlas, potenciarlas y también estar atentas/os para prevenir los efectos nocivos que también pueden emerger de estas. Uno/a de ellos/as atesora lo siguiente:

Te quería recordar lo importante del sentir, cosa que espero no hayas olvidado; recuerda la alegría que te entrega el que un niño o niña sienta que es capaz (...) enójate ante las injusticias, no las des como algo común; no te desconectes ante el sentir del otro. (Estudiante 31)

Las emociones para ellos/as se convierten en el espacio que potencia su propio desarrollo integral como docentes a partir del reconocimiento de su propia vivencia, la imagen de ese profesor/a que fue significativo o el proyectarse ellos/as en el futuro, les permite reconocerse como seres con conciencia emocional (Bisquerra, 2005) que comprenden y evalúan sus emociones y a que a partir de ese lugar pueden contribuir a la toma de conciencia de esta emocionalidad en los niños/as. El ser conscientes emocionalmente se convierte en uno de los ámbitos que abren la puerta reflexiva respecto del aprendizaje de los niños/as:

Sé y estoy convencida que serás una gran docente porque, además de preocuparte de lo formativo de tus estudiantes, te preocupas aún más de lo emocional, de lo integral y harás todo lo que esté a tu alcance para entregarles experiencias nuevas, para que así todos los días sean experiencias significativas, reencantándolos con el aprendizaje. (Estudiante 3)

Que nuestros/a estudiantes se reconozcan como docentes reflexivos y conscientes emocionalmente, moviliza nuestra práctica formadora y nos motiva a emocionarnos junto a ellos/as y poner en el centro la relación educativa que construimos en conjunto, tomar conciencia de las realidades distintas que viven y que la experiencia de formación se centre en la afectividad y el sentir, dado que son ámbitos que nos devuelven de su experiencia escolar y que los reconocen como importantes para construir una relación pedagógica con niños/as:

Te escribo esta carta para recordarte que no te olvides del amor y empatía que debes sentir con tus estudiantes, nunca olvides que el contenido pasa a segundo plano y que lo que realmente importa son las experiencias afectivas que les estudiantes puedan tener en la escuela, mucho de ellos están ahí, pero su mente o cuerpo viven realidades distintas y en su mayoría difíciles. Entrega amor y recibe amor sobre todo si son niños y niñas. (Estudiante 45)

Como vemos, darle espacio a la emocionalidad y a los sentimientos durante la formación inicial docente, sin duda, genera un impacto que incluye, por una parte, aprender a conocerse de manera más integral y, por otra, aprender a conocer a sus alumnas/os en sus futuras aulas, lo que para nosotras representa una oportunidad para fortalecer sus ideas de ser profesoras/es más conscientes y reflexivos, tal como lo plantea Korthagen (2010):

La noción de que los sentimientos son importantes en contextos educativos es un principio que puede elaborarse en un marco teórico sobre las relaciones entre sentimientos y comportamiento. Esto significaría que tenemos la *episteme* acerca de los sentimientos, un marco científico inmejorable. Sin embargo, para los profesionales, llegar a ser más conscientes de sus propios sentimientos y de los de sus alumnos durante el proceso de formación puede tener mucha más importancia. Si desarrollan dicha conciencia y si esta conciencia comienza a influir en su comportamiento, han desarrollado la *phronesis*. (p. 87)

b. Vivir la pedagogía desde la justicia social. Ser profesor/a implica tener una conciencia social como agente de transformación que debe velar porque niñas y niños tengan acceso a una educación con valores democráticos y pluralistas, sobre todo, a una educación en que sus derechos sean protegidos y relevados con la idea de asegurar que la infancia más vulnerable tenga las mismas posibilidades que las infancias privilegiadas. Por tanto, una de las cuestiones fundamentales que hoy demandan las y los profesoras/es en formación es recibir conocimientos y herramientas que les permitan desarrollarse como agentes de transformación social en base a una pedagogía efectivamente activa en relación a las diversas realidades que viven niños y niñas y que, en un país como el nuestro, tiene desigualdades muy marcadas, tal como lo plantea Silva-Peña (2017):

Chile ha ido creciendo en una profunda desigualdad que va más allá de lo económico (Cocíña, Frei y Larrañaga, 2017). La disparidad presente en nuestro país también dice relación con aspectos como la migración, género, etnia, territorialidad. El país que se ha construido es asimétrico en el acceso a la cultura (Güell, Morales y Núñez, 2011), en áreas verdes (Reyes y Figueroa, 2010) e incluso en la conectividad a internet (Pinto y González, 2016). (p. 124)

Nuestras/os futuras/os docentes son conscientes de ello, no solo por lo que la formación les ha ido abriendo como reflexión, sino porque efectivamente ellos y ellas han encarnado esas realidades desiguales y la escuela la han vivido como un espacio de esperanza:

Estoy en mi segundo año de pedagogía en educación básica. Este

proceso me evoca a esos años de la ‘Escuela Básica Particular Pudahuel’, una gran promesa para los y las hijas de pobladores y pobladoras que querían un futuro mejor que el de ellos y ellas. (Estudiante 23)

No está demás decir que esa desigualdad social también la hemos experimentado nosotras - sus formadoras-, lo que nos hace acoger esta demanda desde la convicción de que el deseo de romper con las desigualdades es un movilizador de la acción educativa. Vale decir que, en este caso, esa necesidad de vivir la pedagogía como un camino *de y para* la justicia social es una necesidad compartida y transversal, que se entiende como una práctica cotidiana, más que como una consigna o un planteamiento desde lo puramente conceptual. Zeichner (2017) señala al respecto:

Una FPJS [Formación de Profesores para una Justicia Social] tiene por objetivo responder a la preparación de los docentes para que luego enseñen de una manera que contribuya a disminuir las desigualdades existentes entre niños y niñas de clases baja, media y alta en los sistemas escolares públicos de todo el mundo y de las injusticias que existen en las sociedades: acceso a la vivienda, alimentación, salud, transporte, la lucha por el trabajo digno, el salario justo y así sucesivamente. (p. 15)

En este proceso de reflexión colectiva, esta dimensión ocupó un espacio importante, dado que, además de las experiencias personales de las y los estudiantes, en general los centros de práctica con los que trabaja la carrera son escuelas públicas de zonas pobres y vulnerabilidad social, por lo que muchas de las/os futuras/os profesoras/es en sus periodos de práctica ya han ido viviendo esas realidades de niños y niñas que se crían en la desigualdad, en la falta de recursos y en la violencia del sistema. Algunas de ellas decían en sus cartas:

Nunca olvides por qué elegiste este camino, escúchate, acompáñate y así podrás acompañar a otros y otras, escogiste este camino para que otros niños y niñas dejen de vivir una niñez tan limitada y tan violenta, para que no vivan la violencia que tú viviste y que ahora de adulta te das cuenta. (Estudiante 41)

Lo importante de educar en la enseñanza básica son ellos: los niños. Ellos son los futuros forjadores de una nueva y mejor sociedad y que con una buena guía y formación de tu parte, ayudarás a crear grandes y bellas personas que cambiarán para mejor nuestra ya decadente sociedad. (Estudiante 33)

Como vemos, este deseo de hacer pedagogía para la justicia social también se dota de esperanza, en tanto estos/as futuros/as profesores/as perciben y entienden la niñez como una etapa para cultivar aprendizajes y experiencias fructíferas que les permitan desarrollarse y empoderarse como futuros/as ciudadanos/as comprome-

tidos/as y conscientes, capaces de reconocer su subjetividad y de su aportación al mundo. Precisamente, esta experiencia de compartir historias de vida entre pares ha sido una muestra más para reforzar el despliegue de la metodología narrativa como un camino que fortalece la formación de estas/os profesoras/es de educación básica como profesionales que buscan la transformación social de manera activa, consciente y contextualizada en las realidades de niñas y niños. Así, el contar y recontar las vivencias tanto personales como educativas, abre una puerta importante en el pensar y el ser docente (Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019):

Lo más importante, según mi criterio, en un profesor de educación básica es tener empatía, tiene que entender y tomarle el peso a trabajar con niños y niñas, cada uno de esos niños y niñas tiene su propia realidad y su propio mundo y tener en cuenta que está apoyando uno de los procesos más importantes en la vida de una persona. (Estudiante 9)

Dedicarse a la infancia en Chile es una cosa que no todas las personas se atreven, se minimiza a los niños y niñas poniéndolos en una posición de inferioridad, y eso por lo menos a mí, me parece que es una de las cosas más violentas que la sociedad se ha permitido hacer. (Estudiante 38)

c. Ser niñas/os infinitas/os. Vivian Paley (2006), en su profunda dedicación a acompañar y comprender el mundo de las niñas y los niños, decía que el juego era el modo más natural y complejo en que se expresa nuestra relación con el mundo cuando comenzamos a conocerlo siendo niñas/os y que, esa forma de descubrimiento y aprendizaje es también una manera en que la infancia contribuye a la construcción del mundo: “Hubo una época en la que el juego era el rey y la infancia su reino. Las fantasías se expresaban pausada y abiertamente en el lenguaje propio del reino.” (p. 15).

Cuando la autora se refiere a esa “época”, está hablando de nuestros tiempos de infancia, una época de la vida que se ha ido entendiendo más como una definición legal o jurídica que filosófica. Nuestras/os futuras/os profesoras/es relevan esta condición de niña/o infinita desde esta naturaleza más apegada a lo primigenio y auténtico de ser niña/o, es decir, al dejarse fluir por la curiosidad y la imaginación. En esta reflexión colectiva, entendemos que ser profesor/a (especialmente de Educación Básica) nos reta a volver a conectarnos con ese niño o niña que fuimos, con el juego y el asombro. Recobrar nuestra infancia -a través de las historias, por ejemplo- va dotando de sentido la práctica pedagógica en los diferentes espacios educativos, abre una puerta sensible para la comprensión de los niños y niñas de hoy desde nuestro propio recorrido personal. De este modo, la docencia se vuelve un encuentro de experiencias y construcción mutua del niño y niña que fuimos, somos y seremos. Algunas/os de estas/os futuras/os maestras/os se escribían mensajes para recordar algunas de estas claves:

Recuerda que la pedagogía es el acto de escuchar al otro, la pedagogía necesita más interpelación y no solo un monólogo. Que los niños y las niñas quieren jugar, quieren reír, quieren llorar libremente, sin ser juzgados. (Estudiante 27)

Recuerda que a los niños/as les encanta jugar y es un método bastante bueno para crear enseñanza y aprendizaje. (Estudiante 16)

Por otra parte, también nos parece importante referirnos a una de las tensiones que emergió en la conversación colectiva en torno a esta mirada y que tiene relación con uno de los “ingredientes” que se encuentran en esta época de la infancia que juega: hablar de amor, de sentimientos siendo el o la profesor/a que acompaña a esa niñez. Pennac (2008), señala en su experiencia como pedagogo, que “es verdad, entre nosotros está mal visto hablar de amor en materia de enseñanza. Intentarlo y veréis, es como mencionar la soga en casa del ahorcado” (p. 249) y, efectivamente, así lo ha manifestado este grupo de estudiantes, enfatizando que la formación docente académicamente mira casi peyorativamente a quienes se atreven a hablar de amor en la pedagogía. Sin embargo, en sus construcciones como docentes es un elemento fundamental (que además se conecta con la esperanza que habita en el acto pedagógico), ya sea porque lo recibieron de sus profesoras/es en sus infancias o porque lo incluirán en sus prácticas pedagógicas:

Solo quería agradecer tu compañía en mi infancia, agradecer todos esos intercambios de regalos por estar de cumpleaños el mismo día ambas. Cuando era niña fuiste una gran amiga y profesora, marcaste mi infancia con amor. (Estudiante 5)

Querías ser una profe que desarrolle, inspire y trabaje la autonomía de cada estudiante, esforzándote por explotar habilidades y capacidades de los niños, entregándoles amor y herramientas para su libertad corporal, de sentirse y pensamiento que este mundo gris les impide colorear. (Estudiante 44)

Nunca dejes de creer en tus estudiantes, en sus ideas, en sus opiniones, nunca dejes de creer en ti y en lo que eres capaz de hacer. Ama siempre el camino que escogiste, hazlo parte de tu día y día, emocionate y deja sentir esas emociones, deja fluir ese amor hacia los niños. (Estudiante 30)

d. Relación conocimiento - saber. Esta última dimensión que hemos extraído de las cartas y reflexiones de nuestras/os estudiantes, se centra en una perspectiva que venimos trabajando, especialmente, en la línea de práctica y que busca resituar la imagen de niños y niñas en la relación pedagógica, entendiéndolos como poseedores de saberes que traen consigo y que se encuentran con estos conocimientos dados, principalmente, por el currículum. De alguna manera, es poner en práctica lo dicho por Freire (1997) respecto de que no somos seres vacíos a quienes el mundo o la escuela llena de contenidos. En este sentido, para estas/os profesoras/es en formación, enseñar a niños y niñas no solo tiene que ver con entregar conocimientos

instrumentales que refuerzan la educación más estandarizada, es también acompañarlos/as a abrirse en su relación con el mundo y a descubrir y legitimar otros saberes que no están visibilizados en el curriculum que también nos ayudan a ver las singularidades de cada quien.

Esta diferencia y, por cierto, esta relación entre conocimiento y saber la trabajamos desde la perspectiva de María Zambrano (2011):

Son distintos, por lo tanto, aunque se usen indistintamente en el lenguaje común, saber y conocimiento. El saber es un resultado, un fruto no siempre adquirido. Se puede saber porque se ha sabido siempre, se puede nacer sabiendo ya, sabiendo ya ciertas cosas, por tradición o herencia; se puede ir sabiendo sin esfuerzo y sin conciencia por tanto, según se avanza en el camino de la vida, de un modo orgánico y viviente, espontáneo, que sugiere imágenes de la vida física y aun del crecimiento y transformación de la materia: como el polvo se deposita lenta y continuamente sobre la corteza terrestre, las diversas capas geológicas, ciertos preciosos metales y piedras que han quedado aprisionados o que se han ido cristalizando en ciertas profundidades de la tierra como paradigmas de materia incorruptible, o al modo de la fijación de la luz por las plantas en la clorofila.

El saber se tiene o bien sin esfuerzo o bien por un esfuerzo insensibile: se hereda o se ha formado en el individuo al modo también de una herencia que el individuo se lega a sí mismo día tras día.

El conocimiento tiene un diferente origen y sigue en su formación un diferente proceso. Tiene un carácter más puramente intelectual, y por ello adquirido. Y se da sobre unos supuestos anímicos diferentes. No en todas las culturas que conocemos el conocimiento intelectual se separa del saber tradicional, se erige a sí mismo, se busca a sí mismo, se establece y se estabiliza. Mas en cambio, en todas las culturas el saber en una o en otra manera ha sido cosa esencial. (pp. 146-147)

De este modo, podemos comprender que para estas/os docentes el saber entendido como reconocimiento de aquello que las niñas y los niños traen a la escuela, de acuerdo a sus experiencias de vida, es algo que debe usarse como piso para que puedan apropiarse de otros conocimientos curriculares. Desde este posicionamiento, la relación dialógica entre saber y conocimiento puede cultivarse de manera más fructífera considerando y explorando los recorridos vitales y escolares de quienes conforman la relación pedagógica. Hemos visto como esto les permite conectar con otro elemento fundamental de la pedagogía que es pensar en los métodos de enseñanza, pues, tal como señala la misma autora, “la experiencia precede a todo método” (Zambrano, 2011, p. 68) y por eso recoger sus experiencias escolares también se convierte en una fuente de saber que les posibilita imaginar y crear metodologías de enseñanza-aprendizaje:

Recuerdo tus clases, en las cuales siempre innovaste con tus métodos, con respeto y desde el mismo aprendí contigo más que solo física, aprendí que un profesor no es el que solo repite un conocimiento, nunca dejaste que ninguno no entendiera. Me enseñaste que no debo ser lo que el colegio quería que fuera, sino que debía ser quien yo quiero y puedo ser. (Estudiante 14)

Te quiero recordar algunas cosas que no puedes olvidar: todos los niños son diferentes entre sí, cada uno tiene sus propias cualidades y aprenden de distintas formas (...) es ahí cuando tienes que buscar un método distinto cada vez que sea necesario, hasta que ese niño aprenda y nunca se quede con esa duda (...) debes aprender a escuchar las críticas o felicitaciones de parte de los niños, ya que si te critican, quizás hay algo que estás haciendo mal y puedes cambiar, si son felicitaciones sabrás que estás haciendo bien tu trabajo. (Estudiante 36)

Usted siempre nos enseñó que ser profesor no es solo transmitir sus conocimientos, sino tratar de crear las condiciones necesarias para que los alumnos aprendan a pensar y así construir sus propios conocimientos, más aún si nos dedicamos a la formación de niños, seremos nosotros quienes crearemos la estructura y la consciencia en ellos. (Estudiante 11)

Aún recuerdo sus clases con esas carpetas llenas de recortes de goma eva con los que nos enseñaba a multiplicar o esa cancha de fútbol en las que nos enseñó raíces. Siempre recordaré la facilidad con la que usted me hacía querer las matemáticas. (Estudiante 18)

Esta dimensión, como las otras que hemos apuntado, también encierra desafíos y obstáculos que nos llevan a repensar que el saber de la experiencia que se manifiesta en esta mirada de las vidas de los niños y las niñas, y de cómo eso les lleva a pensarse como docentes, muchas veces choca con el plan académico, cada vez más atravesado por las exigencias burocráticas que provienen de la estandarización de la formación universitaria y que se distancian del saber pedagógico. Por lo mismo, nos parece relevante enfatizar que, desde la mirada formativa de este grupo de estudiantes, el saber pedagógico está centrado en el saber de la experiencia que “mantiene su vinculación con el acontecer de las cosas, porque no se abstrae de la realidad, sino que se mantiene cercano a ella, atento a ella” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 57), y, por lo tanto, es un saber que está en constante transformación de acuerdo a esos nuevos saberes, nuevos conocimientos y las singularidades de niñas, niños y maestras/os.

5. Reflexión final

Todas estas dimensiones recogidas y dialogadas con las y los estudiantes se convierten en posibilidades y desafíos que nos resitúan como formadoras en el aula universitaria. Una de las posibilidades radica en que podemos repensar la formación del profesorado de manera colaborativa y viva a partir de la palabra escrita y dicha

por los/as propios/as estudiantes, es decir, que nos posibilita co-construir procesos de aprendizaje coherentes con lo que ellos y ellas necesitan para llegar a ser ese/a profesor/a significativo/a que acompañará las infancias escolares.

El desafío implica mantenernos abiertas a lo que vamos experimentando con los saberes que ellas y ellos traen al aula universitaria, con el fin de que esa transformación que esperamos para nuestras/os estudiantes, también nos movilice y permee nuestras prácticas pedagógicas conectándonos con esa profesora que queremos ser. El desafío es comprender que esa construcción es viva y continua y que las historias que contamos en la formación nos ayudan a pensar narrativamente la educación (Contreras, 2016), es decir, en clave relacional.

Como hemos ido dejando ver a lo largo del relato, la investigación se ha tornado en un eje cada vez más necesario ya sea para nuestras prácticas como formadoras, como para nuestras/os estudiantes, entendiéndola como un camino que abre posibilidades para profundizar en las diferentes problemáticas de su interés, pero, sobre todo, como un modo de mantener una conexión con las realidades que experimentan las nuevas generaciones de niñas y niños. Por tanto, este diálogo con los significados que las/os futuras/os profesoras/es de Educación Básica le otorgan a su rol, lo entendemos como una forma efectiva de poner en práctica una pedagogía crítica que responda genuinamente a los contextos y singularidades, tanto de nuestras/os estudiantes como de los espacios y experiencias de práctica que van viviendo en el proceso.

Una de las reflexiones más importantes que podemos hacer a partir de este “Encuentro Epistolar” es que visibilizar la presencia y la palabra de las y los estudiantes se ha convertido en un modo de romper con los modelos más tradicionales de la formación, pues, vemos que ellas y ellos asumen un rol activo, propositivo y crítico de lo que están recibiendo como formación; más relevante aún, se convierte en un espacio de confianza que les posibilita mostrarse como profesoras/es de la niñez de hoy y nos genera una actualización de lo que significa la relación con las nuevas generaciones, porque tenemos que reconocer que, desde los espacios académicos, las nuevas versiones de la infancia se nos escapan, pues, efectivamente muchos/as de nosotros/as no está en los espacios escolares hace tiempo. Son dosis de realidad que nos permiten caracterizar e imaginar la niñez de los espacios educativos.

Sin duda, hacer este giro de apertura a la palabra (dicha y escrita) de las y los futuras/os profesores de Educación Básica, hacerlas/os partícipes responsables de lo que ocurre en este proceso universitario, también impacta en nuestra concepción y configuración como carrera formadora, pues, a diferencia de la educación entendida desde una lógica de mercado -es decir que “produce” y se evalúa de acuerdo a los “productos” que genera-, nos posiciona en una lógica de co-construcción de saberes en la que la aportación que hacen las y los estudiantes fortalece y mejora el trabajo que desarrolla el conocimiento académico, ¿cómo desarrollar juicio crítico en los futuros docentes si no participan de su propia formación de manera protagónica y colaborativa?

Finalmente, dejamos aquí la invitación para pensar en cómo hacemos que las

mallas y planes curriculares de la formación inicial docente se tornen en procesos vivos que recojan los diferentes aconteceres que la vida y el mundo nos va proporcionando. Nuestra sociedad está transitando por grandes cambios e incertidumbres que, sin duda, impactan en la vida de las escuelas y, por tanto, de niñas, niños y jóvenes, y es nuestra responsabilidad como universidades formadoras proveer de la mayor cantidad de oportunidades, habilidades, herramientas y recursos a quienes estarán habitando profesionalmente esos espacios, pero no sin antes recrear los contextos universitarios, tensionando las maneras de concebirla, pensarla y contextualizarla para que nuestras propias maneras de habitarla –profesoras/es y estudiantes- sea un tiempo de experiencias fructíferas.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Clandinin, J. (1993). Learning to collaborate at the university: finding our places with each other. En J. Clandinin (ed.) *Learning to teach, teaching to learn* (pp. 177-186). Teachers College Press.
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Routledge.
- Clandinin, J., Caine, V. y Lessard, S. (2018). *The relational ethics of narrative inquiry*. Routledge.
- Connelly, M. & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Contreras, J. (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro, Joaçaba*, 41(1), 15-40. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>
- Contreras, J. y Orozco Martínez, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En J. Contreras (compilador). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 11-31). Octaedro.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hermosilla, P. y Creus, A. (2018). *Relatos de formación y saberes docentes. Historias de vida de profesores principiantes en Chile y España*. RIL editores.
- Hormazábal, R. (2016). *La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar historia en Bachillerato* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona, España.
- Hormazábal, R. e Hizmeri, J. (2019). Indagación narrativa y experiencia educativa. De los hallazgos indagativos a los tanteos formativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 69-86. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RI->

[FOP/article/view/75217](https://fop/article/view/75217)

- Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 5(7), 33-74. https://fh.mdip.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981/1022
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-101.
- Orozco Martínez, S. (2016). Una mirada hacia el interior. Estudio de autoexploración en compañía. En J. Contreras (comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 33-53). Octaedro.
- Paley, V. (2006). *El trabajo de los niños*. Amorrortu.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Contemporánea.
- Piussi, A. M. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *Duoda. Estudios de la diferencia sexual*, 19, 31-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2652428>
- Silva-Peña, I. (2017). Formación docente para la Justicia Social en un Chile desigual. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira y K. Zeichner, *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 121-144). Mutante.
- Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva educacional*, 58(2), pp. 169-189. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/953>
- Zambrano, M. (2011). *Notas de un método*. Tecnos
- Zeichner, K. (2017). Formación de profesores para la Justicia Social en tiempos de rendición de cuentas, incertidumbre y crecientes desigualdades. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira y K. Zeichner, *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 15-35). Mutante.

Grupos de Autoformación para educadores:

Propuesta autoeducativa para el fortalecimiento de nuestras organizaciones y comunidades en la construcción de Movimiento para la emancipación social¹

Sebastián Guerrero Lacoste, Escuela Pública Comunitaria,
sebastianguerrero@ug.uchile.cl

Cristian Olivares Gatica, Escuela Pública Comunitaria,
cristian.olivares.gatica@gmail.com

Francisca Basáez Loayza, Escuela Pública Comunitaria,
franbasaez@gmail.com

Tomás Loiza Bustos, Escuela Pública Comunitaria,
tloiza@gmail.com

“De ahí que (...) la construcción política sea concebida por él [Antonio Gramsci] como una propuesta profundamente pedagógica. Y, del mismo modo, a la inversa: la pedagogía sí o sí debía ser entendida como política. Por eso pensaba en una educación unitaria, democrática e integral, es decir, en una praxis educativa que combinase diversos saberes y vivencias teórico-prácticos, sin aborraz críticas hacia a aquellos intelectuales desapasionados que se ensimisman en lo meramente académico e institucional. Ellos, decía Gramsci, creen que saben, pero en realidad comprenden muy poco y casi nunca sienten. Y el desafío, más bien, es ir del saber al sentir, y del sentir al saber; generar una dinámica dialógica, de praxis colectiva, que combine la reflexión rigurosa y la acción, pero que también se nutra de la experiencia y el sentir popular, en especial de aquellos “núcleos de buen sentido” que anidan en la sabiduría plebeya, así como de los diversos ámbitos que se van cultivando desde abajo y que tienen a lo educativo como un eje central de democratización de la sociedad.”

Hernán Ouviaña

1 Este texto fue creado a partir de lo conversado en la primera reunión del Grupo de Autoformación de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin (EPC), realizada el 12 de octubre del 2018.

1. Para situarnos...

En tiempos donde la instauración profunda del patriarcado, el neoliberalismo y el neoconservadurismo en Chile y Nuestra América ha generado una profunda crisis socioeconómica y política, la autoformación constante nos parece una tarea fundamental para les educadores o trabajadores de la educación². Este desafío cobra importancia para (re)aprender nuestras resistencias ante el avance de tales políticas en nuestros territorios; (re)analizar las diversas ofensivas de los grupos dominantes; (re)pensar nuestras prácticas en función de construir relaciones sociales y sentidos emancipatorios; (re)estudiar propuestas teóricas y experiencias educativas de nuestros pueblos; y (re)definir nuestros objetivos estratégicos y tácticos en la lucha social. Todo esto para caminar al horizonte de una sociedad que logre superar las múltiples formas de dominación, exclusión y explotación de nosotres como pueblos.

Así al menos es lo que vemos en nuestro país, donde todos los días encontramos en frases alojadas en el sentido común como que: el Golpe de Estado fue un “pronunciamiento militar” y que “se puede ser pinochetista y estar a favor de los DD.HH.”; que la transición a la democracia ya terminó; que las torturas, asesinatos, detenciones y desapariciones forzadas por parte del Estado chileno, son cosas del pasado y que debemos olvidar; que quienes luchamos por conquistar derechos fundamentales somos “terroristas”, “delincuentes” o “queremos que todo sea gratis”; que quien es pobre es “porque es flojo” o “porque quiere”; que la crisis económica y el desempleo, el narcotráfico y la delincuencia, además del aumento del VIH, es culpa de las personas migrantes; que el calentamiento global y la destrucción socioambiental es una mentira; que “el feminismo es como el machismo, pero al revés”; que si una mujer es violada o acosada “es culpable por andar provocando”, y que si en consecuencia “quedara embarazada”, aún si es una niña, su deber moral es ser madre, pese a la incipiente ley de aborto en tres causales; y así un larguísimo etcétera.

Estos discursos cotidianos se manifiestan en distintos tipos de violencias, tales como el negacionismo, donde se asume que vivimos en una democracia plena y se omiten múltiples prácticas autoritarias en todos los niveles, negando la necesidad de espacios deliberativos; la lógica meritocrática, donde nos vemos con agobio por “obtener mejores resultados” en las evaluaciones, llevándonos a competir en vez de colaborarnos para el desarrollo colectivo; la homofobia, el machismo, la xenofobia, el racismo, el clasismo y sus diversas discriminaciones por orientaciones sexuales, géneros, nacionalidades, afrodescendencias, pueblos indígenas, pobreza, color de piel, etc.

Quienes educamos, ante este contexto: ¿Podemos mantener posiciones tibias o neutrales? ¿Acaso nosotras/es, nuestras comunidades y nuestro estudiantado no sufrimos cotidianamente estas problemáticas? ¿Estas condiciones educativas, acaso no son producidas por un sistema y modelo de sociedad en particular? ¿O vamos a

.....
2 En el presente texto, al hablar de los trabajadores de la educación, hacemos referencia a les educadores populares, al profesorado y a todas las personas que trabajan en el ámbito de la educación y lo escolar.

imaginar que la educación puede estar alejada de la sociedad? ¿No debiéramos entonces (re)pensar nuestras prácticas educativas, nuestras concepciones pedagógicas y nuestras formas de ser educadoras/es para ayudar(nos) a superar estos problemas? Pero, a su vez, ¿realmente contamos con las herramientas suficientes y necesarias para abordar estos desafíos? ¿Las universidades nos han formado para superarlos? ¿Acaso éstas están preparadas para ello?

Actualmente, desde nuestra mirada, nos vemos en la necesidad de organizarnos y de formarnos permanentemente en lo político y en el campo educativo y pedagógico. Históricamente, esto nos ha permitido leer nuestra realidad, así como también tener más claridad sobre cómo –desde nuestra especificidad como educadoras/es– contribuir a los procesos de emancipación social. Para ello, tenemos al menos una claridad: tanto en Chile como en Nuestra América hay un gran acumulado de conocimientos y saberes del cual aprender para ver cómo abordamos el desafío de la autoformación de educadoras/es, vinculada a diferentes luchas educativas, las cuales se han dado desde el propio campo educativo y pedagógico, pero también de manera articulada a diversas organizaciones y movimientos del campo social y popular.

Dentro de este acumulado de experiencias vinculadas a la autoformación de los educadores podemos destacar, todos los espacios de formación que creó la Asociación General de Profesores de Chile (AGP) entre las décadas de 1920² y 1930³, o los que crearon cuando pasaron a ser Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública desde mediados de la década de 1940⁴ hasta 1973, lo cual les permitió forjar su propia corriente pedagógica, potenciar sus experiencias educativas e incidir en la política pública. A su vez, se pueden considerar los círculos de autoeducación docente (CADs) levantados en el Perú en la década de los 90s, desde donde surgían propuestas pedagógicas e incluso iniciativas legales para mejorar la educación; los espacios de formación del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil vinculados a la Educación del Campo; la “Escuela de Formación de Formadores y Formadoras de Educación Popular Dora Barrancos” de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica (CEIPH) en Argentina, las escuelas de verano y congresos del Colegio de Profesores de Chile, los círculos de lectura organizados por el Movimiento de Unidad Docente (MUD) en diferentes partes de Chile donde tienen sus secciones de base, la “Escuela Nuestramericana de Autoeducación Popular” desarrollada en diferentes territorios de la Región Metropolitana y la del Biobío, o la gran diversidad de espacios de autoformación levantados desde la multiplicidad de experiencias de educación popular en Nuestra América, etc.³

Ante las problemáticas que hemos visto y del legado histórico de las organizaciones populares, compartiremos algunas reflexiones iniciales para la autoformación de quienes trabajamos en educación, que hemos desarrollado desde nuestra experiencia en la Escuela Pública Comunitaria (EPC) del Barrio Franklin (Santiago

.....
3 Para poder profundizar en algunas de estas experiencias, se recomienda revisar: As-saél, Jenny y Guzmán, Isabel. (2002); Caldart, Roseli. (2012); Caldart, Roseli. (2013); Chiroque Chunga, Sigfredo. (2007); Chiroque Chunga, Sigfredo. (2017); Núñez, Iván. (2013); Olivares Gatica, Cristian. (2015); Reyes, Leonora. (2014); Reyes, Leonora (2016); Zibechi, Raúl. (2008).

de Chile). Todo ello ha dado como síntesis proponer que en nuestros espacios de base donde desarrollemos nuestro trabajo político-pedagógico promovamos levantar Grupos de Autoformación (GAF): Espacios abiertos y flexibles a nuestros contextos y realidades, que posibiliten el diálogo y la creación de saberes, sentires y conocimientos colectivos en oposición a los de los grupos dominantes y en favor de impulsar procesos emancipatorios en todos sus sentidos posibles.

Es importante mencionar que la Escuela Pública Comunitaria es una experiencia autogestionada de Educación Popular y Pedagogías Críticas enraizada en el Barrio Franklin (Santiago de Chile) que, dentro del actual contexto neoliberal maduro, sostiene como propuesta principal la necesidad de fortalecer, defender y resignificar la Educación Pública en el país desde una perspectiva emancipatoria, a través del financiamiento estatal y el control comunitario de los espacios escolares. Entre sus actividades se destaca: la nivelación de estudios para personas jóvenes y adultas; el levantamiento de múltiples actividades comunitarias; el desarrollo de diversos espacios de autoformación; la participación de las asambleas territoriales del barrio; ser parte de *Emancipación. Movimiento de Pedagogías Críticas y Educación Popular “Por una Educación Pública, Comunitaria y Popular”*; y a través de la “Coordinadora Territorial por el Barrio Digno Intercultural”, disputar comunitariamente el terreno donde se ubica para construir un espacio donde haya viviendas sociales, una multicancha, áreas verdes, biblioteca, consultorio público y una Escuela Pública Comunitaria en Modalidad Regular (es decir, que sea reconocida por el Estado, reciba financiamiento estatal y funcione bajo su propuesta político-pedagógica)⁴.

El objetivo de este texto es presentar una propuesta que busca orientar el desarrollo de los GAF a partir de la experiencia local de la EPC, dirigido hacia la construcción de un proyecto de Educación Pública Comunitaria y Popular que contribuya a los diversos procesos de emancipación social. En particular, compartiremos los principios y la metodología implicada en su proceso de creación y los elementos emergentes a partir de su puesta en marcha. Para ello, comentaremos algunos principios que consideramos debieran orientar estos espacios, cómo se podrían desarrollar, cuál ha sido nuestra experiencia, junto a sus posibles proyecciones y aportes para la construcción de horizontes emancipadores.

2. ¿En qué principios creemos que podrían consistir los Grupos de Autoformación para contribuir a procesos emancipatorios?

Habiendo considerado nuestro contexto histórico y político, el acumulado de experiencias nustramericanas de autoformación de educadoras/es y nuestras propias experiencias, intereses, necesidades y aspiraciones, llegamos a la conclusión de

.....
4 Para más información consultar: Colectivo Diatriba (2011); Colectivo Diatriba. (2012); Colectivo Diatriba y Escuela Pública Comunitaria. (2013); Grob, Guerrero, Cabezas y Olivares. (2019); Mejía, Marco Raúl. (2020).

que los Grupos de Autoformación podrían orientarse en base a tres principios: territorialización comunitaria, horizontalidad y rotatividad. De tales principios, es que consideramos que los GAFs pueden comprenderse como espacios que favorecen el aprendizaje, la producción colectiva de conocimiento y la construcción de poder popular para la emancipación social. A continuación, pasaremos a desarrollar este planteamiento.

2.1 Territorialización Comunitaria

Este principio hace referencia a que el grupo de personas que participa de los GAFs tenga el control colectivo de ese espacio, es decir, que la comunidad se apropie o territorialice comunitariamente el GAF para que todas las personas puedan tomar de decisiones en este espacio y, a su vez, éste responda a sus fines y características propias en cuanto grupo humano. Consideramos que de esta manera se podría garantizar que respondan y se adecúen a las condiciones y características propias de tales personas, en relación con sus características, luchas, identidades, problemáticas, sueños, búsquedas, etcétera⁵. Proponemos que es en base a este principio que los GAFs pueden llegar a ser espacios factibles de sostener en el tiempo, respondan a las inquietudes personales y colectivas, y a las realidades multidimensionales y multiescalares.

Profundizando en lo planteado, para lograr que sean factibles de mantener en el tiempo, proponemos que los GAFs tengan como criterio fundamental ser lo más simple posible y se organice en función de nuestra disponibilidad de tiempo real, a modo de evitar que sean una carga muy pesada que dificulte su permanencia en el tiempo. A su vez, sugerimos propender a que sean espacios que nutran tanto inquietudes y búsquedas a nivel personal, como las de la organización y del movimiento, es decir, que apunten a generar un proceso dialéctico entre nuestras necesidades personales y colectivas, desde donde emerja un “sujeto grupal” que permita la generación de una sinergia colectiva que vaya más allá de la suma de individualidades, a modo que se mantenga una motivación contante por el aprendizaje emancipador y permita la sostenibilidad del GAF⁶.

Consideramos importante que los GAFs promuevan una autoformación amplia e integral que logre generar reflexiones, conocimientos, saberes y propuestas que contemplen distintas escalas, según sea el caso (nuestra experiencia local con la del movimiento, con lo que está ocurriendo a nivel país, Nuestra América, y el mundo), así como también logren abordar las múltiples dimensiones que conforman nuestras realidades (lo social, emocional, político, económico, corporal, etc.). Desde nuestra

.....
5 Sobre la categoría de territorialización, recomendamos revisar: Mançano, Bernardo. (2005); Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo. (2014). Para revisar cómo incluimos esta categoría en la propuesta epeciana sugerimos el texto: Colectivo Diatriba. (2013). Y para profundizar en la categoría de territorialización comunitaria: Olivares, Cristian. (2015).

6 Para profundizar en torno a las dimensiones de sinergia colectiva y de capital social constante recomendamos a Gabriel Salazar. (2003).

perspectiva, responder a nuestras realidades no significa sólo conocerlas, sino que, principalmente, reconocer en ellas posibles caminos de dignidad, soberanía y poder popular que realmente podamos recorrer para irnos liberando en ese andar.

2.2 Rotatividad y Horizontalidad

Considerando el principio de territorialización comunitaria como condición que hace posible el control comunitario y la mantención en el tiempo de los GAFs, se desprende de éste la posibilidad de potenciar los principios de rotatividad y de horizontalidad. Sostenemos que los GAFs deben ser espacios rotativos en cuanto a responsabilidades, y horizontales en relación con reconocernos en un mismo nivel. Esto implica considerar las diferentes experiencias, saberes y sentires de cada integrante, diferencias que nos permiten aprender y complementarnos mutuamente, asumiendo como punto de partida que, en tanto seres humanos, nos reconocemos incompletos y que, por lo tanto, necesitamos aprender de otros⁷.

La rotatividad y la horizontalidad al interior de los GAFs podrían traer como consecuencia un aprendizaje colectivo generado mediante la socialización de los aprendizajes experimentados en distintos cargos o roles, lo cual podría contribuir a la rotación de responsabilidades en las organizaciones o comunidades educativas. Consideramos que esto podría ayudar a superar la relación entre quienes dirigen y son dirigidos en las organizaciones, a no depender de personalismos ni fortalecerlos, y a la pluralización de voces, rostros y responsabilidades en la organización.

Cabe mencionar que desde la EPC entendemos que la comunidad educativa debiera ser integrada por todas las personas que se vinculen de algún modo con el proceso político-pedagógico: estudiantes, familias, trabajadoras/es de la educación, vecinos y las organizaciones o movimientos presentes en el territorio, por lo que —en su intención— esta propuesta tendría el potencial de involucrarles en este proceso de autoformación. Si bien, sabemos por experiencia que es muy difícil que desde un comienzo se den relaciones horizontales entre todas las personas, sabemos también que es algo que se puede ir aprendiendo desde la militancia y la participación en una organización, por lo que creemos importante establecerlo como un horizonte a alcanzar y para el cual la rotatividad y la horizontalidad como principios político-pedagógicos podrían ser un gran aporte.

2.3 Los GAFs como espacios de aprendizaje y producción colectiva de conocimiento: contribuciones al fortalecimiento del poder popular para la emancipación social

Consideramos que los principios presentados nos podrían permitir un funcio-

.....
7 Para un desarrollo sobre la conciencia de inacabamiento ver: Freire, Paulo. (2018). *El grito manso*.

namiento orgánico que potenciaría el desarrollo de un GAF como espacio colectivo de aprendizaje, de producción de saberes y conocimientos que nos permita mejorar y fortalecer nuestras prácticas organizativas y político-pedagógicas personales y colectivas. Esto, podría permitir el desarrollo del capital militante de las organizaciones, en cuanto contribuye a desarrollar habilidades como la investigación, el estudio, la lectura, la reflexión, la puesta en práctica, el saber hablar, el diálogo, la escritura, la sistematización y la producción de saberes y conocimientos⁸. Vale destacar dentro de ello el aporte fundamental que pueden ser la Sistematización de Experiencias⁹ y la Investigación Acción Participativa¹⁰ para el desarrollo teórico y práctico desde nuestras propias experiencias educativas y organizativas.

En este sentido, se nos hace imposible considerar que estos espacios sólo sean de autoformación en sí y para sí. Dicho de otra manera, si nuestros procesos de autoformación no apuntan a la emancipación social, caeríamos en un mero ejercicio intelectual estéril del cual solo los grupos hegemónicos pueden darse el lujo de hacer. En ello, quienes asumimos la tarea de educar, tenemos un rol fundamental en lo que ocurre en nuestras realidades: o contribuimos a reproducir la desigualdad, la injusticia, la destrucción de la naturaleza y las discriminaciones; o nos posicionamos ética y políticamente a favor de la superación de todas las formas de exclusión, opresión y explotación social. En esta línea, los GAFs podrían ser un aporte para la construcción de poder popular con miras a la construcción de otra sociedad, en al menos tres aspectos que detallaremos a continuación: el fortalecimiento de nuestra praxis político-pedagógica, la articulación entre la construcción local con un proyecto liberador de sociedad, y la constitución de sujetos colectivos.

Sostenemos que los GAFs, en tanto espacios que fortalezcan nuestra praxis político-pedagógica, debieran orientarse para lograr construir realidades emancipatorias¹¹. En este sentido, nos potenciamos para tal construcción al promover una autoformación omnilateral y sentipensante que supere las dicotomías entre el trabajo intelectual del manual, la razón de la corporalidad y las emociones, así también, la

.....
8 Sobre la categoría de “capital militante”, recomendamos revisar a María Mercedes Palumbo. (2018). *Saber hablar: construcción del capital militante en movimientos populares en Argentina*.

9 Sobre la sistematización de experiencias sugerimos indagar en los aportes de Oscar Jara. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*; y de Marco Raúl Mejía. (2012). *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*.

10 Sobre Investigación Acción Participativa y el ser sentipensante, revisar los planteamientos generados por Orlando Fals Borda: (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*; Fals Borda, O, (2003). *Ciencia, compromiso y cambio social*.

11 La concepción de emancipación que utilizamos es la crítica-emancipativa propuesta por Jorge Viaña para abordar la relación naturaleza-sociedad, la cual consiste en descartar miradas esencialistas, dogmáticas, metafísicas, cosmovisivas y ahistóricas, o que difuminan el quehacer concreto en suprema forma de movimiento de la materia, planteando la importancia de analizar la praxis concreta que busca soluciones en un plano material. Para profundizar, se recomienda revisar: Viaña Uzieda, Jorge. (2017).

teoría de la práctica¹². Desde nuestra perspectiva, la posibilidad de lograr tal integración en nuestra autoformación podría imbuir de fuerza transformadora a nuestra praxis político-pedagógica para la construcción de otras realidades, tanto en nuestros territorios locales como a escala regional en nuestro despliegue como organizaciones y movimiento social-popular.

Dado que nuestras realidades son multiescalares, es decir, que se encuentran conformadas por nuestras condiciones personales, familiares, barriales, regionales y mundiales, esto nos plantea un desafío mayor. No podemos abocarnos exclusivamente hacia una liberación a nivel local obviando las grandes fuerzas políticas y económicas regionales e imperialistas que combaten por imponer su hegemonía en la escena mundial y, por lo tanto, en nuestras localidades. Es por eso que, si bien estos espacios de autoformación deben responder a nuestras realidades personales y colectivas más concretas, no debiéramos perder de vista que ello debiera estar inscrito en la construcción de un proyecto emancipador. Dicho de otra manera, consideramos que los procesos de autoformación desarrollados desde los GAFs debieran fortalecer el poder popular desde lo local, pero de manera articulada o, al menos, con miras hacia la materialización de un Proyecto Histórico Popular mayor correspondiente a nuestra propia historicidad como pueblos en lucha.

Por último, consideramos imprescindible desde las organizaciones populares, especialmente de aquellas que trabajamos desde la educación, orientar nuestras prácticas y esfuerzos hacia la constitución de un sujeto colectivo emancipador. Al decir de Zemelman (1992), “el sujeto se constituye, en la medida en que pueda generar una voluntad colectiva y desplegar un poder que le permita construir realidades, con una direccionalidad consciente” (p.14), proceso en el cual consideramos que la autoformación puede colaborar en tanto praxis comunitaria, constante y liberadora desarrollada por educadoras/es y comunidades educativas para avanzar en los procesos de emancipación y autodeterminación popular¹³.

Habiendo visto algunas notas de contexto y los principios y propuestas para la conformación de un GAF, pasamos a compartir algunas orientaciones metodológicas emanadas de nuestra propuesta.

3. ¿Cómo desarrollar un Grupo de Autoformación?

Para conformar un Grupo de Autoformación, sugerimos comenzar con lo siguiente:

- a) **Conformar un grupo inicial y dar un nombre contextualizado.** En un principio, éste se podría conformar con al menos tres personas que asuman rotativamente distintas responsabilidades. Con el fin de que cada espacio tenga

.....
12 Sobre el concepto de omnilateralidad ver Mario Manacorda. (1969).

13 Sobre la constitución de sujetos colectivos, sugerimos el artículo de Hugo Zemelman (1992).

su propia identidad, proponemos que cada grupo tenga el nombre de su espacio local u organización; por ello, el nuestro se llama “Grupo de Autoformación de la Escuela Pública Comunitaria (GAF-EPC)”.

- b) **Definir colectivamente un plan de autoformación.** Proponemos que este plan sea amplio y dinámico, es decir, que convoque a todos sus integrantes y que considere/movilice sus intereses, problemáticas y necesidades tanto individuales como colectivas (experiencia educativa, organización, movimiento, realidad país, nustramericana o mundial, etc.). Se propone que, inicialmente, sea una suerte de “lluvia de ideas” que pueda ir agrupándose en diferentes temáticas, según criterios comunes.
- c) **Definir temática y texto para la primera sesión.** A partir del plan de autoformación, se define la temática con la que partirá el grupo, desde la cual se selecciona el texto a revisar. Se sugiere que la temática inicial convoque la mayor cantidad de personas y que los textos en general sean breves. Por otra parte, no siempre se alcanza a abordar un tema en una sesión, por lo que sugerimos recordar los siguientes criterios para su selección: el contexto, los intereses, problemáticas, necesidades, tiempos y características de cada grupo.
- d) **Definir responsabilidades para la primera sesión.** Cada sesión debería contar con al menos tres responsabilidades: quien presente el texto y la discusión, quien tome nota para la sistematización y quien modere la discusión, lo cual debiera ser rotativo entre sus integrantes a fin de fortalecer distintas habilidades y roles. Hay cinco elementos importantes a considerar en la planificación de cada sesión:
- a. Generalmente estos espacios se hacen después del trabajo, por lo que es recomendable tener alimentos y bebestibles para compartir (frutas, galletas, jugos, mate, té, café, etc.).
 - b. Se recomienda comenzar con una mística que alimente el espíritu de lucha y le dé identidad al grupo, o al menos con una dinámica participativa.
 - c. Definir una forma de sistematización que permita ir dejando registro de las discusiones para facilitar el trabajo de documentación escrita o audiovisual.
 - d. Se sugiere que quien presente el texto, prepare (y socialice previamente) un breve documento con una síntesis de las ideas centrales, en el cual se enuncie preguntas provocadoras o problematizaciones que promuevan el diálogo entre quienes participen, de tal forma que vaya más allá de lo explícitamente dicho en el texto. Una forma de hacerlo es vincular el texto con la realidad local, una discusión del movimiento, algún acontecimiento o coyuntura ocurrida en la comunidad, país, Nuestra América, etc.

- e. Intentar abordar los tres niveles de intereses, problemáticas y necesidades señaladas: las individuales, las del propio GAF y las de la organización de base o movimiento al que se pertenece.
- e) **Definir la convocatoria.** Según las características, intereses, problemáticas y necesidades de cada espacio local, se puede determinar quiénes conformarán el GAF, que puede ser pequeño y compuesto sólo por educadoras/es, o bien abrirse al resto de la comunidad educativa según las diferentes instancias. En función de tal decisión, se pensará entonces en los medios de difusión para hacer llegar la invitación, el lugar, horario y texto de cada sesión (redes sociales virtuales, diario mural, afiche, etc.).

En resumen, una vez llegada la instancia de autoformación creada por el GAF, se propone seguir los siguientes pasos:

- a) Comenzar con una mística o dinámica de inicio.
- b) Enunciar los roles: quien/es presentarán la discusión, quien/es tomarán apuntes y/o harán registro, y quien/es darán las palabras.
- c) Presentar el texto y la problematización.
- d) Desarrollar el diálogo colectivo.
- e) Sintetizar las discusiones con los siguientes criterios sugeridos: individual/colectivo, experiencial y movimental.
- f) Si es pertinente, finalizar la sesión con una dinámica de cierre. En este momento, consideramos importante definir colectivamente la fecha y el tema de la próxima sesión, así como el texto a abordar, las responsabilidades, el horario y el lugar de reunión.

Por último, considerar la importancia de sistematizar los saberes producidos para que puedan nutrir nuestras prácticas y las de otras organizaciones. Creemos que conocer las experiencias emancipadoras practicadas por otros GAF, podría incentivar la creación de otros grupos y aportar experiencias en el campo de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas; al menos, este fue el ejercicio que nos propusimos realizar con este texto.

4. ¿Qué hemos hecho en la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin?

Específicamente, como “Grupo de Autoformación de la EPC” nos juntamos cuatro militantes el 12 de octubre de 2018 en la tarde para definir los criterios anteriormente descritos, donde nos propusimos crear este documento. El resto de los compañeros educadores no pudieron sumar al grupo por falta de tiempo, referido principalmente a nuestra sobrecarga de trabajo y estudio. A su vez, hicimos nuestro primer plan de autoformación, que dividimos en cuatro grandes áreas con las si-

guientes subtemáticas:

a) Historia de la educación popular:

- Historia de la educación popular.
- Historia de la educación pública y educación popular.
- Experiencias y movimientos educativos en Chile, Nuestra América y otros territorios.
- Pedagogues y educadoras/es referentes de la izquierda latinoamericana.

b) Teoría educativa y pedagógica:

- Educación y marxismos.
- Educación y territorio.
- Educación y trabajo.
- Educación libertaria.
- Pedagogías Críticas (conceptos de escuela, comunidad, sujeto social).
- Fundamentos, metodología y sistematización de la educación popular.
- Campo pedagógico y educación (diferencias entre escuela, educación y pedagogía).

c) Formación política EPC:

- Feminismos.
- Marxismos en Nuestra América.
- Análisis de coyuntura.
- Descolonización.

d) Área psicosocial:

- Psicología comunitaria: Teología de la liberación en Nuestra América (Ignacio Martín-Baró, Maritza Montero) y otros territorios (Slavoj Žižek).
- Cosmovisiones sentipensantes.

Posteriormente, nos propusimos realizar la primera sesión el 9 de noviembre de 2018 a las 19:00 horas en la EPC, referida a los fundamentos, metodología y sistematización de la educación popular. Para ello, nos propusimos revisar dos textos, uno llamado *Notas introductorias a la educación popular y el pensamiento político pedagógico de Paulo Freire*, el cual escogimos por ser breve, mostrar una síntesis de diversas/os autoras/es, y ser escrito por compañeros educadores de la escuela; y otro llamado *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*, del educador popular peruano-costarricense Óscar Jara Holliday. En esta oportunidad, quien tuvo la responsabilidad de revisar los textos escogidos elaboró el siguiente documento base para la discusión:

Grupo de Autoformación de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin

Documento base de la Sesión 1. Viernes 9 de noviembre, 2018

1. Educación popular (EP) (Cabaluz, Ojeda & Olivares, 2014). Asumiendo la complejidad de su definición, se puede comentar de las ideas planteadas:

a) Garcés y Villela: EP articulada a procesos de lucha y organización.

A partir de esa definición, se podría decir que la EP es siempre y necesariamente un proceso colectivo y articulada al conjunto de prácticas sociales, dentro de las cuales, una de ellas podría ser en su vinculación con lo escolar. Por otra parte, a la definición se le podría preguntar:

¿La “transformación” garantiza necesariamente la “emancipación”? ¿Acaso el capitalismo no nos transforma y transforma nuestro entorno constantemente? ¿Qué garantizaría su perspectiva emancipadora?

b) Mejía: EP en la construcción del Poder Popular. Particularmente, sería visibilizando o reconociendo los saberes populares, desde lo cual construir saberes de lucha en una perspectiva contrahegemónica (Gramsci: consenso + coerción).

Se puede sostener entonces que la EP asume que en los pueblos hay saberes y conocimientos que están invisibilizados y que, además, en ellos reside un potencial emancipador. A la definición se le podría preguntar:

¿Efectivamente los pueblos ya, de por sí, sabemos todo lo necesario para construir poder popular, o también requerimos de saber otras cosas? Si fuera lo segundo, habría que preguntarnos cómo saber lo que debemos/necesitamos saber (aquí la importancia de la sistematización). Más allá de la respuesta en sí, lo importante es que la EP, en este sentido, plantea que toda construcción de saberes y conocimientos deben ser en base a nuestras realidades (económicas, políticas, culturales, sociales, etc.) ¿Pero sabemos cuáles son en nuestra comunidad? ¿Cómo saberla? ¿Desde qué espacio de la EPC desarrollarlo?

c) Núñez: La EP propicia procesos de liberación, a través de su posición epistémica dialéctica (teoría-realidad) y su ejercicio (participación, dialogicidad y complementación de saberes).

A la definición, se le podría preguntar: ¿Cómo desarrollar el posicionamiento epistémico y liberación de la EP, pero en dentro del sistema escolar? ¿Se podría? ¿Cuáles serían los espacios y cómo hacerlo?

- La EP tendría como características:

- a) Estar vinculada a procesos de emancipación social que van de lo local a lo global.
- b) Complementando lo anterior, contribuiría a los procesos de construcción de poder popular y alimentaría la concreción de un Proyecto Histórico Popular [de aquí, la EP se articula con una multidimensionalidad de espacios posibles: escuelas, salud, comunicación, trabajo, etc.].
- c) Su sujeto pedagógico (educadoras/es populares-educandos) serían de los sectores populares [es decir, los procesos de liberación vendrían desde el fortalecimiento de los sujetos populares, lo cual se daría a través del propio proceso de lucha a nivel local y país, con perspectiva nustramericana].
- d) Metodología dialéctica y dialógica.
- e) Espacios concretos donde se desarrollen esas experiencias.
- f) Autodeterminación comunitaria, con diversidad cultural y perspectiva crítica.

- Discusión central en la EPC: la relación entre la EP y la escuela. Para sistematizar este momento, se propone completar a modo de síntesis los tres niveles de discusión que nos propusimos como Grupo de Autoformación EPC:

- a) Personal.
- b) Experiencia.
- c) Movimiento.

Posteriormente, se desarrolló la primera sesión y se registró lo siguiente:

Desarrollo de la Sesión 1. 9 de noviembre, 2018.

El día viernes 9 de noviembre, nos reunimos en la EPC para llevar a cabo la primera sesión de nuestro Grupo de Autoformación de la Escuela Pública Comunitaria (GAF-EPC). Tras cebar el mate, darnos la bienvenida y compartir unas galletas, iniciamos la primera sesión del grupo a la luz de un hermoso atardecer de noviembre.

La discusión en esta sesión se centró principalmente en la primera ronda de preguntas surgidas del texto de Garcés y Villela, ante la pregunta:

¿La “transformación” garantiza necesariamente la “emancipación”?

Rápidamente acordamos en que la transformación no necesariamente genera

emancipación social. Es más, si pensamos en el contexto del Chile neoliberal de las últimas décadas, una de sus características principales ha sido su constante transformación, tanto a nivel político, económico, cultural, educativo, laboral, etc. Desde esta reflexión ya habíamos respondido la segunda pregunta que decía:

¿Acaso el capitalismo no nos transforma y transforma nuestro entorno constantemente?

Y, pasamos directamente a la tercera, que fue en la que trabajamos casi todo el resto de la sesión y que nos interpelaba directamente (puesto que nos desafiaba a evidenciar el núcleo de lo que buscamos realizar en cada una de las actividades de la EPC), decía así:

¿Qué garantizaría la perspectiva emancipadora de las transformaciones?

Ante esta pregunta, acordamos en que una transformación con perspectiva emancipatoria debía ser parte de un proceso de construcción colectiva. Lo que no necesariamente garantiza que cualquier transformación llevada a cabo en un proceso colectivo sea emancipatoria, aun cuando el sujeto de esa transformación fuera el sujeto popular. Entonces nos preguntamos:

¿Qué entendemos por emancipación?

De esta pregunta, surgieron dos formas de entenderla: la liberación de un poder que atrapa, retiene y/o domina; dejar atrás y trascender de un estado de dominación y subyugación a uno de libertad y autodeterminación. De estas percepciones compartidas, pudimos identificar que compartían ciertos elementos en común. Hay algo que domina, subyuga u oprime y otro algo que busca salir de ese estado de dominación hacia uno de emancipación. Entonces, si buscamos generar procesos de emancipación social, es imprescindible identificar aquellos grandes poderes que nos oprimen y nos dominan para que nuestro quehacer político-pedagógico busque y logre superarlos. En esta ocasión pudimos identificar (a la rápida), los siguientes poderes que nos oprimen.

- Patriarcado.
- Capitalismo.
- Colonialismo.
- Individualismo.

Ante esto, surgió la reflexión de lo importante que era para nosotres como educadoras/es la autoformación y el desarrollo de la crítica (y la autocrítica) para ser capaces de ver las múltiples formas de dominación que antes no habíamos visto y que quizás practicamos en la cotidianeidad sin darnos cuenta. En este sentido, los Feminismos han planteado un gran desafío a la sociedad y nosotres como educadores,

para dejar de reproducir prácticas machistas en todo ámbito de la vida, incluyendo la escuela y la educación, y comenzar a pensar y practicar un mundo libre de la opresión del patriarcado en las casas, las calles y las aulas.

5. Sobre las limitaciones y posibles horizontes de los Grupos de Autoformación.

A modo de cierre, nos gustaría comentar algunas de las posibilidades que creemos que se podrían generar a partir de la conformación de GAFs en distintas organizaciones, comunidades y movimientos. La propuesta metodológica, los principios y la experiencia que hemos levantado desde la EPC, buscan ser un pequeño aporte a la resolución de algunas de las problemáticas de los trabajadores de la educación, específicamente en: problematizar las posiciones de neutralidad; la falta de formación política; la necesidad de fortalecer y multiplicar los espacios de organización para robustecer el movimiento por la educación; y para la construcción colectiva de un proyecto educativo emancipador que aporte a la prefiguración y construcción de esa otra sociedad que queremos.

A continuación, plantaremos algunos límites o dificultades que podrían entorpecer el desarrollo de los GAFs, así como también, esbozar posibles aportes y horizontes en los que podrían contribuir a otras instancias de autoformación.

5.1 Condiciones limitantes para la masificación de los GAFs

Entre los límites más evidentes se encuentran las condiciones materiales adversas en las que nos encontramos como trabajadoras/es de la educación. Tanto en las escuelas y proyectos aún no reconocidos por el Estado, como para quienes trabajan en establecimientos educacionales resistiendo extensas jornadas de trabajo y agobio laboral sin controlar colectivamente sus procesos de trabajo, se ven las limitantes de no tener los recursos materiales necesarios o el tiempo suficiente para dedicarle a los espacios de formación. En este sentido, las instancias de autoformación como el GAF debieran considerar tales condiciones precarias para que efectivamente puedan tener continuidad en el tiempo; pero, a su vez, considerar tales problemáticas dentro de su temario para dar una lucha por recuperar el control colectivo de nuestro proceso de trabajo y por mejorar nuestras condiciones laborales. Por ejemplo, en nuestro caso, es abordar cómo logramos que nuestra Escuela Pública Comunitaria sea reconocida por el Estado en modalidad regular, y cómo conseguimos que exista un espacio en la institucionalidad desde donde nuestro proyecto educativo se pueda desplegar.

Por otro lado, en las últimas décadas hemos lidiado con la inercia y los impedimentos no sólo del Estado, sino de parte de algunos sectores de los trabajadores de la educación con posiciones tibias, conservadoras o estáticas. Creemos que en nuestros territorios no es necesario escarbar mucho para toparse con la miseria y

la violencia que nos han legado los sistemas de opresión. Es nuestra realidad la que nos interpela a asumir un compromiso ético por la vida y por los grupos oprimidos para generar prácticas educativas comprometidas, retejiendo vínculos y empoderándonos para abordar las problemáticas de nuestros territorios. Por lo tanto, asumir este posicionamiento, creemos que no sólo significa preocuparnos de nuestro propio quehacer individual, sino que necesariamente, implica buscar caminos o desplegar procesos de concientización con esos otros trabajadores para convocarles o integrarles a la construcción de propuestas político-pedagógicas emancipatorias de nuestras comunidades.

Y en última instancia, creemos que la mayoría de las universidades y centros de formación de nuestro país no tienen el interés ni la preparación para propiciar aprendizajes orientados hacia la construcción de una praxis político-pedagógica emancipadora, por lo tanto, menos de compartir herramientas para la autoformación permanente de los trabajadores de la educación, salvo determinadas excepciones. Esto es una limitante, no sólo porque dificulta la materialización de experiencias educativas críticas y populares, sino también, porque trae como consecuencia el concebirnos sólo desde una dimensión técnica para ejecutar un determinado trabajo, mutilando nuestro potencial humano y liberador al desvincular nuestro quehacer de la reflexión, del sentir y de la transformación de lo que hacemos.

En este sentido, la propuesta de los GAFs busca contribuir a resolver esa carencia de la formación inicial de los trabajadores de la educación al presentar una forma sobre cómo levantarlos en los diversos espacios donde estemos. Pero también, en el sentido de recalcar la importancia de que para construir una educación emancipatoria debemos formarnos en esa dirección, repensar nuestro quehacer para transformarlo y desaprender-aprendiendo desde la experiencia y en comunidad.

5.2 Posibles aportes de los GAFs para posicionar un Proyecto Educativo Emancipador

Desde la vereda de la construcción de futuros, aunque comprendemos que materializar un proyecto educativo emancipador no es una tarea fácil ni a corto plazo, sabemos que tenemos la capacidad de fortalecer procesos de apropiación territorial y construcción de poder popular a medida que vamos desarrollando propuestas político-pedagógicas emancipadoras. En este sentido, creemos que los GAFs y las instancias de autoformación podrían aportar a la prefiguración de este tipo de proyectos, a la constitución de sujetos colectivos y a la construcción de poder popular, condiciones esenciales para posicionar un proyecto educativo emancipador a gran escala.

Desde nuestro punto de vista, las comunidades educativas ancladas en sus territorios son el actor principal desde donde conocer y generar propuestas de transformación para sus mismas problemáticas. Obviamente, para esto se requiere desarrollar procesos organizativos, los cuales se verían fortalecidos si desde instancias de autoformación constante se pudiera indagar en las necesidades y problemáticas de la organización y del territorio, en las experiencias y propuestas emancipadoras desa-

rolladas en el pasado o actualmente, y en aprender desde nuestras propias prácticas. A su vez, ésta podría ser una instancia importante para la construcción de saberes pedagógicos que desplieguen prácticas y hábitos de apropiación y control de los diferentes espacios donde los desarrollemos (escuela, barrio, población, etc.)¹⁴. Por ello, los GAFs podrían aportar en el aprendizaje de una multiplicidad de experiencias y proyectos que, aun trabajando desde lo local, articulen su propuesta hacia una transformación radical del sistema mediante la conformación de un proyecto educativo emancipador.

Al ser parte de algún proyecto político-pedagógico emancipador, cada trabajador/a de la educación se configura dialécticamente comprendiendo su dimensión más allá de lo individual, desarrollando una identidad en tanto sujeto colectivo que le compromete en la construcción de objetivos organizativos comunes establecidos a través de acuerdos y desde la pluralidad de voces, las cuales convergen hacia el horizonte construido. De esta forma, a la vez que se va prefigurando y construyendo ese proyecto, se hace vital la constitución de los trabajadores de la educación como sujeto colectivo para poder dar la disputa y posicionarlo. En esta línea, creemos que los GAFs y otras instancias de autoformación vinculadas podrían aportar mediante la permanencia en el tiempo y en la consolidación de grupos de trabajo en dos tipos de articulaciones:

1. En primera instancia, a nivel territorial u organizacional, en cuanto fortalecer las relaciones dentro de las mismas organizaciones y los territorios al dialogar y afianzar formas de trabajo, consensos y acuerdos colectivos que permitan delinear horizontes de vida y de trabajo.
2. En segundo lugar, la articulación entre diferentes instancias de autoformación a distintos niveles, desde lo local a lo más global, podría entrelazarlas para crear redes de autoformación, potenciar el intercambio de experiencias educativas y de lucha, avanzar en la elaboración de consignas, sentidos comunes colectivos y crear utopías liberadoras como posibilidades de acción que nos sugieren nuestras realidades. Es decir, tiene la posibilidad de constituir una fuerza social ampliada y heterogénea con un proyecto y fuerza social construida desde abajo, para la disputa y el posicionamiento de su propuesta educativa en el país.

5.3 Los GAFs en la Construcción de Poder Popular

Por último, si lo que buscamos es la superación del sistema dominante, cree-

.....
 14 Por saberes pedagógicos nos referimos a los aprendizajes producidos de manera consciente o no desde la experiencia por los educadores. Para profundizar en la categoría, sugerimos los documentos de Araceli De Tezanos. (2007). *Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. Educación y ciudad.*; y Vladimir Zapata Villegas. (2003). *La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación.*

mos que es importante generar prácticas que vayan construyendo poder popular. En este sentido, una concepción ampliada de la comunidad educativa de la EPC podría colaborar con la conformación de territorios organizados y empoderados para enfrentar sus realidades, situación que se podría ver potenciada por espacios de autoformación territorializados para construir comunidad y desarrollar acciones hábiles hacia la apropiación y el empoderamiento de los territorios.

Por otro lado, creemos que la conformación permanente de espacios de autoformación podría ser una vía de reconocimiento y articulación entre las luchas territoriales y movimentales. Los movimientos sociales y populares se han levantado para resistir y responder ante la violencia y el despojo de los distintos sistemas de opresión, violencias que se hacen carne y que condicionan nuestros territorios y comunidades. Además, la gran mayoría de estos movimientos construyen su fuerza desde las comunidades y los territorios, situación que plantea un desafío para las escuelas y los espacios de autoformación hacia la construcción de una pedagogía vinculada a los procesos de lucha de los movimientos sociales.

Referencias Bibliográficas

- Assaél, J. y Guzmán, I. (2002). El movimiento pedagógico en el colegio de profesores de Chile. Su sentido, su proceso de construcción, sus logros. En *Escuelas que hacen escuelas, Cuadernos de Iberoamérica. Historias de dieciséis experiencias*. (259-268). España: OEI.
- Caldart, R. (2012). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo, Brasil: Editora Expressão Popular
- Caldart, R. (2013). Elementos para la construcción de un Proyecto Político y Pedagógico de la Educación del Campo, Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra, MST. *Revista Diatriba*, (3), 92-118.
- Chiroque Chunga, Sigfredo. (2007). *Cuando las innovaciones educativas, se validan y sistematizan, para convertirse en propuestas*. Lima, Perú: Instituto de Pedagogía Popular. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/ipp/20170329032239/pdf_219.pdf
- Chiroque Chunga, Sigfredo. (2017). Red de Maestros de innovadores en el Perú: "Círculos de autoeducación docente". Documento sin publicar. Disponible en: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Chiroque%20Chunga.%20C%C3%ADrculos%20Autoeducaci%C3%B3n%20Docente.doc>
- Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo. (2014). La Geografía como aprendizaje para la Resistencia y la Transformación Territorial. Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional de Investigadores en Didáctica de la Geografía de la Red LadGeo "Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores". Buenos Aires, 14 al 17 de Octubre de 2014.

- Colectivo Diatriba y Escuela Pública Comunitaria. (2013). *Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad*. Santiago, Chile.
- Colectivo Diatriba (2011). *Las luchas por la educación: Entre el mercado, la nostalgia y nuestras resistencias*. Boletín Diatriba. Tercera entrega. Santiago, Chile.
- Colectivo Diatriba. (2012). *Educación Pública y Comunitaria. Propuesta contra-hegemónica para la transformación social*. En: *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (11), 107–116. Recuperado de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/448/589>
- Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos & Colectivo Diatriba. (2013). *Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad*. Autopublicación. Disponible en <https://es.scribd.com/document/155218539/Escuelas-Publicas-Comunitarias-Propuesta-de-otra-educacion-para-una-nueva-sociedad-Documento-para-debatir-revision-definitiva-1>
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, (12), 7-26.
- Fals Borda, O. (2003). Ciencia, compromiso y cambio social. En Herrera, N. y López, L. (Comps) *Antología*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2018). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Grob, M., Guerrero, S., Cabezas, D., y Olivares, C. (2019). Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin: Propuesta, experiencia, aprendizajes y desafíos. En Lázaro, F., Alfieri, E., y Santana, F. (Coords). *Educaciones Populares y Pedagogías Críticas. Relatos desde el Sur*. (91-116). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: CINDE
- Manacorda, M. (1969). *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Mançano, B. (2005). Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales. *OSAL*, 6(16), 275-283.
- Mejía, M. (2012). *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación.
- Mejía, M. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Tomo III*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Núñez, I. (2013). Biología y educación: Los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (1), 65-83.
- Olivares, C. (2015). La territorialización del espacio escolar por parte de los movimientos sociales chilenos durante el siglo XX: La experiencia de la ‘Escuela Consolidada N°1 de Experimentación de Santiago’ ubicada en la población Miguel Dávila Carson (1953 – 1973). Tesis pregrado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Ñuñoa, Chile.
- Palumbo, M. (2018). Saber hablar: construcción del capital militante en movimientos

- populares en Argentina. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (61), 179-202.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos. La experiencia educativa de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Reyes, L. (2016). Saber docente, investigación pedagógica y autoeducación: antecedentes históricos del trabajo colaborativo entre docentes en Chile. *Revista Docencia. Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional*, (60), 74-84. Santiago, Chile: Colegio de Profesores de Chile.
- Salazar, G. (2003). *La historia desde abajo y desde adentro*. Santiago: LOM Ediciones.
- Víaña, J. (2017). *Luchas para la transición. Del "Vivir Bien" hacia el horizonte estratégico del Socialismo Comunitario*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración.
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 175-184.
- Zemelman, H. (1992). Educación como construcción de sujetos sociales. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (5), 12-18. Recuperado de: <http://www.ccaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto4.pdf>
- Zibechi, Raúl. (2008). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.

Una mirada desde los actores a los aprendizajes emocionales y sus posibles implicancias profesionales a partir del curso “Aprendizaje emocional, bienestar docente y clima de aula”

Ana María Cerda Taverne

amariacerda@gmail.com

Programa Interdisciplinario de
Investigaciones en Educación
(PIIE)

Catalina Feliú Assael

cfeliuassael@gmail.com

Programa Interdisciplinario de
Investigaciones en Educación
(PIIE)

Introducción

El tema de la educación emocional ha adquirido cada vez más importancia en los últimos 30 años. Los estudios desarrollados en neurociencias y psicología cognitiva han tenido y tienen mucha relevancia en dar bases científicas para ampliar y profundizar en lo emocional y en los procesos de aprendizaje, vinculándolo explícitamente con el desarrollo integral de los seres humanos.

Uno de los discursos dominantes en esta temática ha sido el de Inteligencia Emocional que plantea la capacidad de los seres humanos para controlar y modificar las emociones proponiendo formas de gestionar y aprender lo emocional a través de técnicas y procedimientos concretos, vaciando el contenido transformador del valor de lo emocional en el trabajo pedagógico. Hay otros discursos, que plantean el desarrollo de la conciencia emocional como un eje del desarrollo de los sujetos, que permite un mayor empoderamiento y autonomía de los mismos, un cuestionamiento a las lógicas de poder presentes en las relaciones y vínculos que se construyen en las escuelas, y la comprensión que no somos sujetos individuales sino seres intersubjetivos insertos en un medio determinado.

En este contexto, de la importancia de la educación emocional el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) desarrolló el proyecto “Promoción del bienestar en la escuela” (Fondef ID1061/2011-2013), cuyo propósito fue elaborar un prototipo consistente en un sistema de apoyo metodológico para mejorar el bienestar psico-social en el primer ciclo de la enseñanza básica. Eso tuvo como resultado el “Manual Bienestar en la Escuela” y posteriormente con el proyecto “Estrategia para el mejoramiento del clima emocional en el aula” (IT13120027 / 2014-2016), se buscó la validación de la estrategia para dar respuesta a la necesidad de construir climas emocionales positivos en las aulas, de forma de impactar en el bienestar de niños, niñas y adolescentes, partiendo por el bienestar de los adultos que lo facilitan, entendiendo que nos co-construimos como sujetos en las relaciones intersubjetivas.

Estos resultados nos animaron a seguir experimentando, sistematizando y a plantear nuevas formaciones que profundizaran en la transformación de las prácticas pedagógicas docentes enfatizando el desarrollo integral de las y los estudiantes y climas favorecedores de aprendizaje. En este marco decidimos realizar un curso b-learning denominado “Aprendizaje emocional, bienestar docente y clima de aula” para docentes que trabajaban en educación básica. Este curso constó de 72 horas, de las cuales 24 eran presenciales o sincrónicas y 48 de trabajo en plataforma. El curso se ha ejecutado en los años 2018, 2019 y en el 2020 en modalidad e-learning producto de la pandemia realizando sesiones sincrónicas. Estas tres ejecuciones fueron financiadas por el Ministerio de Educación, con una matrícula total de cuatrocientos docentes.

El sentido de este curso fue desarrollar conocimientos conceptuales y habilidades en el ámbito de las emociones que faciliten una mayor conciencia de sí mismo y de los demás, favoreciendo la transformación de las prácticas pedagógicas, para un mayor bienestar de docentes y estudiantes. Es importante mencionar que en las distintas versiones de formación continua que hemos realizado se han presentado modificaciones en los énfasis para abordar los contenidos, a partir de la experiencia y de las reflexiones llevadas a cabo por el equipo. Estas han derivado en una tensión permanente que busca distanciarse de una mirada instrumentalizada del trabajo emocional, centrado en el manejo y control de las emociones dominante en nuestra sociedad y de alguna manera demandada por el sistema escolar y otra mirada más centrada en el desarrollo integral del sujeto que presentamos a continuación.

1. Referentes teóricos y contenidos centrales del curso

Para la elaboración del curso se consideraron algunos referentes teóricos que ponen en el centro la relevancia de las emociones en el trabajo pedagógico, y en el desarrollo integral de las y los estudiantes. Considerando lo anterior, se propone como fundamental abordar el tema de las emociones en la escuela y en el aula, tomando conciencia de cómo el trabajo pedagógico es emocional y de lo importante que es considerar a los sujetos como seres íntegros en que emoción, lenguaje y cuerpo son

imposible de comprender de forma escindida. De esta manera, la emoción es sentida en el cuerpo, por tanto hay un componente emocional que es sensorial. Así, tal como señala Casassus en su libro “La educación del ser emocional”:

Hemos sido educados en la idea de que los seres humanos nos caracterizamos principalmente por nuestro componente mental, racionalista y lingüístico y no por nuestra dimensión integral. En este texto consideramos que la mente, el cuerpo y las emociones son todas dimensiones vitales para el ser humano (Casassus, 2009, p. 25).

El curso en sus diversas ejecuciones considera principalmente contenidos de conciencia y comprensión emocional, promoviendo el reconocimiento de las emociones y la valoración de estas en las interacciones humanas. En primer lugar, la conciencia de las emociones es necesaria en el trabajo pedagógico para la transformación de las prácticas docentes, debido a que lo emocional está presente tanto en el trabajo individual como en lo social y político, considerando la serie de interacciones que se dan en la escuela. No solo el docente debe promover el desarrollo integral de las y los estudiantes, tal como lo declara el currículum nacional, y desarrollar aprendizajes vinculados a lo socioemocional desde su rol como profesor/a jefe desde la asignatura de Orientación. También la o el docente está de forma permanente interactuando con las y los estudiantes, estando atento a los distintos tipos de relaciones que establece y a las emociones que presentan. Así, el ser consciente, se relaciona con poner la mirada sobre algo y tenerlo presente, en este caso, considerar al cuerpo, a los vínculos y poder darse cuenta, vivenciar lo que ocurre, y de esta manera apreciar aspectos invisibilizados. El trabajo de adquirir esta conciencia es un trabajo íntimo y de autodescubrimiento que tiene que ver con el sentir. En su libro “La educación del ser emocional” (Casassus, 2009), contribuye de manera extensa y con profundidad sobre la importancia y las implicancias de la conciencia emocional.

Otro contenido relevante, es la comprensión emocional que hemos abordado desde la empatía y la escucha, entendiéndolas como actitudes fundamentales y propias del ser humano como ser social que implica una comprensión emocional y cognitiva de las y los otros, además de la social e histórica. Etimológicamente hablando, la palabra empatía proviene del griego y significa “sentir desde dentro”, aquello aclara lo que implica la empatía (Repetto, 1992, p. 27, en Palomares, 2017, p.3). En este sentido, se advierte lo que la otra persona está sintiendo con determinada vivencia o situación, y desde ahí poder estar y acoger al otro/a para legitimarlo y comprenderlo. Así, aproximarnos desde la empatía implica un trabajo de atención y validación por lo que el otro/a está experimentando. Un gesto, una actitud de apertura emocional, puede ser crucial en la vida de un estudiante y estar atentos y saber reconocerlos es algo que como señala Freire debería ser parte de la reflexión permanente (Freire, 2012).

Desde esta mirada la escucha es esencial, para estar atentos, a lo que las y los otros nos están diciendo, sus gestos, actitudes, sus silencios. El rol docente, tiene

como desafío, construir el conocimiento desde el diálogo permanente, desde el reconocimiento y valoración de los saberes de las y los estudiantes. Por más simple y cotidiana que parezca esto conlleva un ejercicio de reflexión y conciencia. Escuchar es complejo, “significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro” (Freire, 2012, p. 112).

En este saber escuchar en la labor docente se vuelve un desafío estar atento a los actos de habla, especialmente las declaraciones y, entre estas, relevamos los juicios: “Con ellos creamos una realidad nueva, una realidad que sólo existe en el lenguaje. Si no tuviéramos lenguaje, la realidad creada por los juicios no existiría (...). La realidad que generan reside totalmente en la interpretación que proveen” (Echeverría, 1995, p. 106). Por ello, es muy importante tener conciencia de lo que pueden implicar en las y los otros y en uno mismo. Los juicios y estereotipos presentes en la escuela sobre las niñas, niños y jóvenes, pueden limitar la posibilidad de escuchar y comprender a los demás, por ejemplo, si a un profesor le asignan un curso y le informan que tiene un estudiante que es muy conflictivo y rebelde lo más probable que lo mire así y lea fundamentalmente esos rasgos y le dificulte una comprensión más integral del estudiante en su complejidad. También los juicios pueden influir fuertemente en la identidad y/o autoestima especialmente, de los estudiantes, ya que como plantea (Echeverría, 1995), los juicios tienen un valor social determinado en relación con la autoridad que posee la persona que emite el juicio, factor relevante al momento de estar atentos a las relaciones de poder que se dan en la escuela, ya que las y los docentes tienen el poder del saber, por tanto sus juicios pueden tener mucha influencia en la identidad de las y los estudiantes.

Otra noción que hemos desarrollado en el curso de formación es el clima emocional de aula que hace referencia a los vínculos, relacionándose con tres variables fundamentales: el tipo de vínculo entre el/la docente sus estudiantes, el tipo de vínculo entre las y los estudiantes y clima que emerge de esta relación (Casassus, 2008). Así, la conciencia y comprensión emocional, son indispensables para la construcción de climas emocionales positivos de aula, puesto que permite poner atención a los distintos vínculos que se dan de forma permanente. La importancia de reflexionar sobre los climas de aula, también se sustenta en lo planteado por (Casassus, 2009), señalando que estos se presentan como la variable que mayormente interviene en las y los estudiantes a la hora de aprender, además de ser un factor que afecta el bienestar de estudiantes y docentes.

Un aporte teórico relevante fue el planteamiento del neurobiólogo Francisco Varela sobre la importancia de encarnar el conocimiento en el cuerpo. Esto implica manipularlo, sentirlo, percibirlo, vivirlo plenamente y reflexionarlo ya que sin cuerpo vivido no hay sustento material que permita conciencia. Como plantea Francisco Varela:

Uno de los principios más importantes de la ciencia en los últimos años es la convicción de que no podemos tener nada que se asemeje a

una mente o a una capacidad mental sin que esté totalmente encarnada o inscrita corporalmente, envuelta en el mundo. (...) ligada a un cuerpo que es activo, que se mueve y que interactúa con el mundo (...) (p. 240).

Esta comprensión de mente que existe solo si está encarnada en el cuerpo nos desafió a construir un desarrollo metodológico donde el trabajo de conciencia corporal y emocional estén imbricados para lograr aprendizajes significativos. Estamos hablando de una formación centrada en la transformación de las prácticas pedagógicas que dicen relación a la vinculación consigo mismos como ser con cuerpo, emociones, lenguaje y acción, con los otros y con el mundo que se vive, entendiendo al ser humano como ser social y que se desarrolla en interrelaciones subjetivas en un espacio sistémico e interdependiente.

Para un aprendizaje que implique adquisición de conciencia emocional se requiere poder percibir lo que sucede en el cuerpo, pero esto que sucede es consecuencia y origen del movimiento y de la interacción con el entorno lo que permite el desarrollo y la transformación.

Profundizando en los planteamientos del autor, entiende que: “La cognición está enactivamente encarnada (...) que la cognición es algo que producimos por el acto de manipular, por medio de una manipulación activa: es el principio fundacional de lo que es la mente” (Varela, 2000, p.242.). Al hablar de manipulación se refiere a la interacción con lo sensomotriz de nuestro cuerpo. Como dice en una entrevista con Eric Gole: “La inteligencia es más fuerte, es tácita cuando es activa, cuando viene de la manipulación sensomotriz del ambiente” (Varela, 2014 “en línea”). En este sentido la mente se construye de un dinamismo de agentes activos al moverse en el mundo en el plano de lo concreto, de lo cotidiano, entendiendo que siempre está co-implicado y co-determinado entre lo que parece estar afuera y adentro. Así los procesos de desarrollo son interdependientes y no pueden ser individuales.

Por lo anteriormente dicho, nuestra propuesta metodológica, es principalmente vivencial y reflexiva, incorporando este marco teórico-conceptual que facilita la apropiación y profundización de los aprendizajes a desarrollar. Así, el desafío de este curso es la incorporación de una práctica genuina centrada en lo emocional, en las interacciones humanas, trascendiendo la idea del desarrollo de competencias en pro de resultados específicos. De aquí la importancia de la conciencia emocional, lo que implica una conciencia de las emociones y del cuerpo, que permitan una reflexión constante sobre la propia práctica. “Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima” (Freire, 2012, p. 40). Además, resulta imprescindible considerar los contextos, construyendo aprendizajes que permitan la transformación por medio de la revisión de la propia práctica situada.

En términos del tratamiento de los contenidos el curso tiene un recorrido temático experiencial partiendo de un trabajo de mayor conciencia emocional personal: conciencia del propio cuerpo y ampliación del lenguaje emocional. Otro contenido es la comprensión emocional que implica la conciencia del otro, la empatía y el poder de los juicios en la construcción de realidades para llegar a la construcción de

vínculos en las relaciones intersubjetivas en el aula, favorecedoras de climas emocionales de bienestar. Este recorrido no es lineal ya que siempre se vuelve a lo anterior, y se avanza en profundidad y comprensión en un movimiento espiralado y ascendente a mayor integración del sujeto en el sentido que cuerpo, emoción, lenguaje y acción se van integrando en vinculación con los otros/as y el entorno vivido. También, relevamos que para alcanzar los objetivos del curso se realizó en cada módulo un trabajo de bitácoras, las que tenían como objetivo que las y los participantes vivenciaran los contenidos, por medio de diversas actividades y lecturas que eran acompañadas por un trabajo de retroalimentación permanente de un tutor/a.

Por otra parte, el equipo de profesionales del curso se propuso y mantuvo una atención preferente a construir ambientes de bienestar emocionales positivos de aprendizaje en las sesiones presenciales o sincrónicas para que las y los profesores vivieran esa experiencia docente donde se favorecía un vínculo pedagógico de seguridad, confianza y respeto para que pudieran experimentar lo que es vivir un clima armónico.

Por último, nos parece importante mencionar que en el curso hemos utilizado de forma transversal el “Manual de Bienestar en la Escuela”, elaborado y validado a partir de los dos proyectos FONDEF mencionados en la introducción. La importancia de un material educativo concreto de apoyo al trabajo pedagógico fue relevante en las diferentes implementaciones del curso ya que permitió a las y los docentes experimentar consigo mismo y las y los estudiantes ciertas prácticas que apoyan la expresión de las emociones a través del cuerpo permitiendo tener más conciencia corporal, relajación y tranquilidad. Además, favorecer la búsqueda de la armonía interior que facilita poner atención, sensibilización a estímulos sensoriales y usar la imaginación para sentir bienestar personal transitando a vivencias grupales. También considera vivir experiencias de sentir el afecto y disfrute con otro/as, que apoya la valoración de sí mismo y poder expresar los afectos, desarrollar la empatía y reconocimiento del otro/a. Así, por medio de breves actividades, se buscó que las y los estudiantes alcancen un mayor bienestar, además, de permitir visibilizar el cuerpo y las emociones en el aula. Es importante relevar que presentamos el Manual de Bienestar como una herramienta que facilita la incorporación de actividades, sin embargo, para su apropiación a cabalidad se requiere tomar conciencia de su sentido más profundo, para no utilizarlo como un conjunto de estrategias descontextualizadas que busquen solo un efecto específico en las y los niños de forma inmediata.

2. Principales Aprendizajes

Nuestro interés es poder evidenciar ciertos aprendizajes logrados en las y los participantes de las diferentes ejecuciones del curso, interpretando los discursos docentes. La primera ejecución del curso se llevó a cabo en el año 2018, en el Servicio Local Educacional de Barrancas (SLEB), para profesores de Educación Básica donde participaron alrededor de cien profesores/as. La segunda ejecución del curso se realizó el año 2019 en el Servicio Local Educacional de Costa Araucanía (SLECA),

con un número significativo de escuelas rurales. Al igual que el curso anterior había un cupo de cien profesore/as. La tercera versión del curso, se realizó el año 2020, y fue convocado por CPEIP para docentes de escuelas subvencionadas municipales y particulares del país, en las regiones Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, Libertador Bernardo O'Higgins, Maule, Biobío, Ñuble, La Araucanía. El requisito de postulación era ser docente de aula y el cupo fue de 200 docentes. Producto de la pandemia, hubo cambios en su diseño y ejecución, puesto que las sesiones presenciales se transformaron en sesiones en modalidad virtual a través de la plataforma zoom.

Al terminar la ejecución del primer curso (SLEB) se realizó un estudio evaluativo de carácter cualitativo para indagar sobre los aprendizajes de las y los participantes en función de los objetivos del curso (Ver Guzmán, 2018). Esta evaluación se elaboró a partir del análisis de las textualidades docentes presentes en el material de bitácoras y trabajos finales de los módulos uno y dos, más algunas entrevistas en profundidad. En este estudio el aprendizaje se entiende: "... como una modificación en el mundo interno de los sujetos en la que se imbrican mente, emoción y cuerpo. Dicho aprendizaje se expresa en ciertos signos o evidencias que muestran que se estaría aprendiendo" (Guzmán, 2018, p. 1).

Los ejes temáticos que surgieron del estudio y que emergen de los discursos de las y los actores se reiteran en los análisis de las ejecuciones de los años 2019 y 2020. En estas ejecuciones, las fuentes de información utilizadas fueron los informes cualitativos sobre aprendizajes de las y los docentes que realizó cada tutor/a por módulo en su respectiva comunidad. También se consideraron las evaluaciones de las sesiones presenciales o sincrónicas y la evaluación final realizada por las y los docentes participantes al curso, las que contemplaban preguntas abiertas.

2.1 Mayor conciencia corporal y emocional

Un primer aspecto a resaltar es que en el discurso de las y los profesores se recalca con énfasis que este curso permitió aprendizajes en el plano personal y laboral, aprendiendo a tomar mayor conciencia de sí mismos y de los demás, a ampliar la mirada en el tema de las emociones, a poner más atención en sentir el cuerpo, a comprender y a vivir los efectos de una escucha empática y a apropiarse de estrategias que les permiten mayor bienestar para ellos y las y los estudiantes. A continuación detallamos.

Las y los docentes de las tres ejecuciones del curso relevan positivamente las experiencias vividas en las distintas instancias formativas referidas a los ejercicios corporales realizados. A partir de estas experiencias tuvieron la posibilidad de tomar contacto con la respiración, con sensaciones de frío o calor y de tensión - distensión, a sentir las energías, es decir a aprender sentir el cuerpo. Esto, implica un momento de poner la atención en las percepciones, sensaciones, que les permitió conectarse con mayor "calma", "relajo", "tranquilidad", "concentración", "ánimo", entre las muchas expresiones que plantean relativas al bienestar.

En este sentido, un ejercicio muy valorado por los docentes se refiere a la "Res-

piración consciente”, considerado muy adecuado para vincularse a lo que les pasaba en el cuerpo y su sentir. Se señaló por ejemplo,

Definitivamente me lleva a tomar más conciencia de mis sensaciones corporales, de sentir el calor y la energía en zonas determinadas de mi cuerpo. Sentir la propagación del calor, hacia otras zonas de mi cuerpo es agradable. Son además, como pequeños trucos a los que puedo recurrir cuando me sienta inquieta, o con alguna situación que me incomode. Pienso también que en cierta forma me obligó a estar más consciente de mis sensaciones y determinar en qué momento era necesario recurrir a ellos” (M1B2).¹

En la misma línea la práctica de hacer los ejercicios del Manual de Bienestar y de respiración consciente fueron un espacio importante para desarrollar la conciencia corporal y emocional.

Me fui dando cuenta de que uno tiene ciertos sentimientos que no sabes por qué detonan, por qué vienen o en qué se transforman. Cuando me veo muy sobrepasada durante el día hago los ejercicios, me daba cuenta que tenía tristeza, rabia (1.Ent 1).

Se señala por ejemplo:

Aprendí mucho, mucho, a canalizar todas las energías. Pero este es un aprendizaje que no es sólo ahora, si no que es continuo, nos dieron las herramientas, la base, pero tú tienes que ser capaz de seguir esto (M1B2).

Por otra parte, es posible mencionar, que el desarrollo de más conciencia corporal y emocional les permitió a muchos docentes vivenciar la imbricación entre pensamiento, emociones, acciones, incorporando el cuerpo y sus conexiones, lo que favoreció la comprensión que el ser humano es más allá que pura razón. Por ejemplo, se señala: “Somos un sistema interconectado que si cojeamos o no somos conscientes de estos elementos que nos constituyen, se producen los problemas” (2.TU).

Me di cuenta que las emociones son parte de nuestra vida, están relacionadas con las reacciones del cuerpo y la mente dependientes unas

.....

1 A continuación se detalla el modo de nominar las citas docentes de la primera ejecución del curso: módulo 1 bitácora 1 (M1B1); módulo 1 bitácora 2 (M1B2); módulo 2 bitácora 3 (M2B3); módulo 2 bitácora 4 de. (M2B4). Evaluaciones de primera ejecución del curso: módulo 1. (1.EVA); (1. EVA2). Entrevistas docentes de la primera ejecución: (Ent.1) (Ent.2) (Ent.3). Segunda y tercera ejecución del curso: por el número de ejecución y si las citas están en los informes de tutores (2.TU) (3.TU) o en las evaluaciones (2.EVA) (3.EVA).

de otras. Por lo tanto, debemos, conocer nuestro cuerpo y es la forma de enfrentar las dificultades que cada día vivimos. Ahora veo mayores posibilidades de manejar de mejor forma las situaciones, tal vez un tanto más emocional y menos racional. (M1B1).

En la misma perspectiva pudieron reconocer como al detenerse en su actuar más automático, sienten: “calma”; “relajación”; “armonía” y descubren que les apoya para disminuir el estrés y equilibrar las emociones: “Como también los métodos de relajación son formas útiles para lograr el equilibrio de las emociones” (3.EVA). Pero no sólo eso, otros están en un trabajo personal que lo proyectan en su trabajo docente:

Estoy en un proceso de ir trabajando aún más la calma y los niveles de ansiedad. Esto me permitirá ir resolviendo de mejor forma situaciones de conflicto que se presentan en nuestro quehacer, e ir reflexionando en equipo respecto a mejorar las relaciones interpersonales (2.EVA).

En mi vida personal cada lectura generó un aprendizaje favorable, para entender que es primordial reconocer las emociones, detenerse unos minutos al día para hacer una evaluación personal y preguntarse a sí misma. ¿Cómo me siento hoy? y a partir de eso generar instancias de relajación para el cuidado del cuerpo, mente y alma. Lo que es esencial para sentirse bien consigo mismo como con el entorno (2.EVA).

Algunas y algunos docentes también plantean que el curso ha servido para entender cómo afectan en la vida cuando no se expresan las emociones. Así una docente relata su experiencia de cómo le sirvió para tomar: “Conciencia que la contención excesiva de las emociones lleva a la tensión. Esa tensión la expreso en la casa, con mi pareja e hijos y, en los colegios con los adultos y niños” (M1B1). Es decir, les permite vivenciar que la contención de las emociones en la vida laboral repercute en su vida personal.

Para cerrar este punto seleccionamos este discurso que da cuenta de una forma de apropiarse del tema de la conciencia y comprensión emocional:

Quisiera comenzar diciendo que es una oportunidad de aprendizaje maravillosa, que mejor que uno pueda conocerse a sí mismo y ser también un aporte a otro a partir de las nuevas experiencias experimentadas (...). El comprender que no solo somos conocimiento, sino también seres que nos movemos por emociones nos abre un mundo de motivaciones y a movilizar a tantos estudiantes (...) (3 EVA).

2.2 Ampliación de la comprensión y conceptualizaciones sobre las emociones

Continuando con las maneras de entender las emociones, es posible señalar, que el curso favoreció que las y los participantes ampliaran las distinciones con las que identificaban y nominaban sus vivencias y la de las y los niños. En este sentido, se puede plantear que modifican las maneras de categorizar las emociones, superando lo “negativo” y “positivo” e identifican nuevas emociones:

Me he dado cuenta que siempre he relacionado mis propias emociones, categorizándolas solamente en algunas, como por ejemplo: alegría, tristeza, enojo, dolor, miedo, etc., con las distinciones de ser positivas y negativas, sin darme el tiempo de reflexionar y cuestionarme que existen muchas, una variedad de emociones con diferentes aristas y connotaciones psicológicas... (M2B3).

En general la lectura “El Universo de las emociones” de Rafael Bisquerra permitió ampliar el vocabulario e identificar como emociones sensaciones que no lograban identificar como tal: “Nunca había pensado que las emociones tienen tantas caras diversas y que presentadas como una constelación es una forma muy didáctica, porque me sirve para graficar las emociones, en cierta forma, lo hace más comprensible” (2.EVA);

Interesante, ya que uno se puede dar cuenta que existen muchas emociones que uno no logra identificar, como tales. A veces, uno dice me siento extraña pero uno no logra identificar la emoción y con la lectura uno aprende (2.EVA).

La mayoría de las y los docentes explicitan haber logrado mayor conocimiento y conciencia de las emociones en el trabajo pedagógico. Esto se expresa en afirmaciones de distintos docentes como las siguientes: “Por medio de este curso he aprendido a conectarme conmigo misma y mis estudiantes, considerando mis emociones y la de mis niños y niñas como fundamentales en el proceso de enseñar” (3. EVA); “Mayor conocimiento teórico de las emociones y ser más conscientes de ellas en todos los aspectos de mi vida” (3.EVA); “Conocer mis emociones, distinguirlas. Así también tener estas herramientas para orientar a los las estudiantes” (3.EVA).

Una de las emociones más trabajadas en el curso fue el miedo y hubo aprendizajes ligados a la comprensión de esta emoción frente a situaciones vividas como amenaza, que al reconocerla, al escuchar lo que sucede en el cuerpo permite ahondar en la problemática que se está sintiendo y comprenderlo en su complejidad. Como se puede visualizar a continuación:

El tema es muy interesante. Cambió mi forma de pensar. Si bien es entendible, es difícil saber leer y aprovechar las informaciones que nos entregan las emociones. Ahora me queda más claro que el miedo no es una emoción negativa, no tengo que eliminarla, sino que tengo que aprender a leerla para darle solución a mis problemas. (1.ent.)

Este curso me encantó porque te hacía mirarte, era difícil, yo pensaba que me conocía bien pero uno se enfoca en el otro, no te miras en el fondo. Me costó mirarme, invitaban a mirarse las emociones, los miedos. Me di cuenta que no me involucro en las cosas para no sentir miedo (3 ent.).

También una mayor comprensión de lo emocional en el discurso se puede interpretar como algo más profundo, o transformacional evidenciando un nivel de conciencia y reflexión vinculada al ámbito emocional.

Lo más importante para mí, fue aprender a mirarme y valorar mi emocionalidad como parte de un todo. Retroceder en el tiempo vivido, descubrir otros aspectos de mi vida para mirar con otros ojos a los y las estudiantes, que estoy aquí con un propósito superior, profundo, más allá de lo que creía, derribar mitos y aprender a caminar con mayor libertad en el campo del mi interioridad para ser un aporte en la educación (3. EVA).

2.3 Desarrollo de la empatía y capacidad de escucha

Con respecto al desarrollo de la empatía y capacidad de escucha nos parece importante mencionar que una de las actividades del módulo dos permitió una toma de conciencia significativa en un gran número de profesoras y profesores. Esta actividad consistía en realizar una entrevista a una o un estudiante desde una escucha atenta, aclarando previamente que se creara un ambiente de confianza, dando tiempo para que las y los niños se expresaran con libertad intentando suspender los juicios de valor. En el caso de la tercera implementación del curso producto de la pandemia la experiencia en muchos casos la realizaron con adultos. En las reflexiones de las y los docentes se percibieron signos de aprendizaje en la mayoría de ellas y ellos. Expresan lo difícil que fue hacer esta práctica, que costaba no dar consejos, estar en silencio, dar los tiempos para que las y los niños se expresaran. Como plantearon algunos:

Uff, la verdad fue súper difícil no hablar, encontrar preguntas correctas para que el niño expresara de forma fluida sus sentimientos. Normalmente con otros adultos, mantengo un rol de escucha activa sin mayor dificultad, tengo habilidad para escuchar sin interrumpir mucho. Sin embargo en esta entrevista con el rol docente, fue muy complicado guardar silencio, me moría de ganas por aconsejarle e interrumpir para

hacerlo (M2B4).

Usé un tono de voz suave y pausado, estábamos ambos sentados a la misma altura, siempre lo miré a los ojos y demostré interés en la conversación. Tuve muy pendiente de no emitir juicios, traté de no interrumpir y fui acogedora (M2B4).

Esto da cuenta que algunas y algunos profesores tomaron conciencia que tienen naturalizadas ciertas conductas de la cultura docente y empiezan a visualizar la importancia de escuchar, no dar juicios, ni consejos. Esto fue reforzado por lo sucedido después de la entrevista: “Pude comprender más al niño” (M2B4); “Me cambió la visión de ella. Ahora se porta mejor en clases” (M2B4) lo que significó un cambio en las relaciones entre docente y estudiante.

En otros docentes el aprendizaje va más allá, no solo se restringe al ámbito profesional sino que influyó en la vida personal comprendiendo que al escuchar a otro, al darle tiempo se puede llegar a conocer, entender y estar con el otro/otra.

Observé que he crecido como mujer este año, que el estrés de esta pandemia me hizo encontrar este curso y con él muchas interrogantes se fueron abriendo, pero identifiqué que tenía una creencia limitante, que era el que no sabía escuchar, (...) esto me ha sido muy importante abrir espacios a mujeres de mi familia para que puedan conversar y sentirse acogidas en un lugar seguro, darle el silencio o la palabra, pero estar ahí; (...)es difícil, pero confío que el primer paso es abrir espacios de diálogo y donde no existan juicios de valor por sobre el escuchar y el silencio” (3.EVA).

Una docente señala que aprendió a: “saber prestar atención y escuchar los mensajes verbales y no verbales (..) esto me ha permitido conocer al otro y entender sus necesidades e intereses de acuerdo a su individualidad” (2.TU). “Al tener empatía por mi alumno/a puedo comprender algunas situaciones que está pasando, comportamientos que está teniendo como persona y con los demás” (3.TU).

Los ejercicios del Manual de Bienestar, también promovieron, en algunos casos, un desarrollo de empatía y escucha tal como se comenta en la siguiente cita: “han servido en gran parte para poder generar con mis estudiantes un grado de empatía, que se puedan escuchar, respetarse, buscar soluciones a los conflictos, sin agredirse” (2.TU).

2.4 Importancia de las emociones en el trabajo pedagógico y su relación con el clima emocional de aula.

En el análisis realizado respecto a clima emocional de aula se plantean aprendizajes que favorecen el desarrollo profesional, al tomar mayor conciencia de la im-

portancia de los vínculos presentes en el aula, relevando en forma constante que para alcanzar estos aprendizajes se requirió de un trabajo de conciencia personal, necesaria para la comprensión de las y los otros. Estos aprendizajes pueden implicar una mirada permanente que: “permite repensar, repensarnos y desde ahí aportar en el proceso personal de los docentes y por supuesto, de cada estudiante”(3.TU). Se releva que el tema de las emociones es importante, pero que con la experiencia del curso, este adquirió un mayor sentido, existiendo más conciencia de su valor en el trabajo docente: “...o sea pensé que era importante, pero no tenía internalizado cuán importante era, observando y haciéndome consciente que esto es un llamado para un bello camino para ser docente” (3.EVA). Otra docente plantea que “...ampliar el conocimiento en torno al aprendizaje socioemocional, es muy importante para nosotros como profesores, como personas, y también para trabajarlo con nuestros estudiantes” (3.EVA).

Considerando lo anterior, la toma de conciencia de las acciones, de los gestos, de las actitudes, promueven el fortalecimiento de los vínculos y, en este sentido, resulta relevante mencionar que para algunos docentes este es un aspecto que les hace sentido del trabajo llevado a cabo en el curso: “ayuda a ser consciente de las acciones, actitudes necesarias para poder enseñar a nuestros niños” (3.EVA).

Uno cuando está en situaciones complejas, el carácter es más cortante, como que ya, hagamos esto y esto y no se centra en el niño, entonces en ese minuto las emociones, no nos damos cuenta de las emociones mismas, porque estamos mal como profesores, entonces sí me percaté que me molestaban las cosas más rápido que habitualmente, cuando yo no estaba bien, andaba malgenio, hacíamos la clase igual, más estructurado y eso empezó a gatillar (Ent. 1).

En esta línea, a pesar de que aparece la relevancia de las emociones en el aula, algunos plantean que es necesario visibilizar más esta temática en el trabajo docente, puesto que humaniza la mirada de las aulas y así se logra una mayor comprensión de las y los estudiantes: “Sí, es necesario trabajar las emociones olvidadas para humanizar nuestras aulas y comprender a los estudiantes” (3.EVA); “Es un curso que sensibiliza, y ayuda a ver las cosas desde un punto de vista más humanizador”(2.TU).

También, en el discurso de las y los profesores se aprecia una mayor valoración a centrar la mirada en las relaciones que se dan entre las y los estudiantes. Además, pensar la práctica docente considerando actividades que fortalezcan estas relaciones entre pares, promoviendo la autonomía y el protagonismo de las y los niños:

La relación entre los alumnos y lo que afecta en el proceso pedagógico, el cual debe incorporar la forma en que ocurren las relaciones dentro del contexto escolar, obviamente que favorezcan los aprendizajes,

dependiendo de las competencias sociales y es aquí donde resulta crucial dentro de la tarea docente, nutrir las relaciones entre los alumnos (3.TU).

(...) lo que conlleva que la relación del profesor con el alumno se fortalezca desde la perspectiva de las emociones, incorporando y relacionando, de manera intencionada, los temas de interés de los estudiantes, para hacer sus aprendizajes más significativos (3.TU).

Otro aspecto que las y los docentes relevan es la valoración de la relación entre clima emocional de aula y el aprendizaje integral de las y los estudiantes, enfatizando en que las emociones están en la base de todo aprendizaje. En este sentido, se plantea la importancia de mirar la práctica docente, el ejercicio de enseñar, considerando las emociones personales y las de las y los niñas/os, debido a que estar atento a estas permitiría más oportunidades de aprendizaje. Como se plantean algunas/ algunos docentes:“(...)debemos considerar las emociones dentro del aula para tener más oportunidades de aprendizaje para nuestros alumnos” (2. EVA). Por medio de este curso he aprendido a conectarme conmigo misma y mis estudiantes, considerando mis emociones y la de mis niños y niñas como fundamentales en el proceso de enseñanza (2. EVA).

La importancia de reconocer que las emociones están a la base de todo aprendizaje es un elemento esencial, cuyas implicancias para la formación integral de las personas deben ser consideradas por el docente con la finalidad de que el proceso enseñanza aprendizaje que lidera, pueda considerar uno de los factores que más influyen a la hora de favorecer un clima apropiado para el aprendizaje (3.TU).

Un punto que se mencionó principalmente en el primer curso, es el valor que adquiere la incorporación de actividades del Manual de Bienestar en la escuela en su práctica cotidiana, para fortalecer los climas emocionales de aula. Así, muchos docentes señalaron los efectos positivos que se generan en las aulas, al implementar con cierta regularidad algunos de los ejercicios. Se puede interpretar que las y los profesores observan en las y los niñas/os una mayor apertura a realizar este tipo de actividades, las que promueven estados de ánimo en que predominan sensaciones de tranquilidad, mayor alegría, concentración, relajación y satisfacción. Así, lo expresan diferentes docentes:

Los niños según lo observado en sus cuerpos y estados de ánimo era de tranquilidad y felicidad, realizando cada uno de los masajes (hombros y espalda), con movimientos circulares, verticales y horizontales, utilizando toda la mano o yemas de sus dedos. Luego de terminada la actividad, de acuerdo a lo percibido, estaban contentos (M2B3).

Los niños que recibían el masaje cerraron los ojos y se dejaron llevar

por los compañeros que realizaban el masaje, su cara era de relajación, concentración y satisfacción, el comportamiento era más calmado y de confianza con sus pares (M2B3).

Lo que más me llama la atención es el entusiasmo que ponen los niños al inicio del ejercicio. Siempre contentos y moviéndose de un lugar a otro. Observo su cara de relaxo, se nota que lo pasan bien. No tienen reparo al tocar a su compañero y fácilmente pasan a un estado de tranquilidad (M2B3).

En relación a los comentarios anteriores, relevamos como en la realización de estas actividades en las diferentes aulas, aparece una mirada más detallada y centrada en el cuerpo de los estudiantes. Así, no solo aparecen los “beneficios” o “efectos” de los ejercicios, sino que también, la posibilidad de mirar de forma más integrada al estudiante.

En síntesis, a partir de varias de las evaluaciones y comentarios de las y los profesores es posible interpretar los aprendizajes que enriquecen la práctica docente, los que se centran en la toma de conciencia personal y de las/os otros, considerando las emociones y los vínculos que se dan en su trabajo cotidiano. Además, de la importancia que adquiere el escuchar permanentemente a los/las estudiantes.

3. Ampliando posibilidades

En el análisis realizado pudimos interpretar los aprendizajes que se reiteran en los discursos por parte de las y los participantes del curso de “Aprendizaje emocional, bienestar docente y clima de aula” en sus distintas ejecuciones. Estos aprendizajes son coherentes con los principales objetivos propuestos, sin embargo, hay algunos que se relevaron de forma más significativa.

La conciencia corporal y emocional, fue muy valorada tanto en sus contenidos como en las posibilidades de poder vivir y experimentar con cuerpo, mente y emoción actividades que facilitaban esta toma de conciencia, permitiendo focalizar la mirada en aspectos que muchas veces quedan invisibilizados, tanto en lo cotidiano como en la cultura escolar abriendo desafíos para un desarrollo profesional más consciente y para promover el desarrollo integral de niñas y niños.

También, se relevó la importancia de la empatía y escucha, conceptos que están bastante instalados en la escuela desde el discurso común, pero que al realizar actividades de observación y de escucha, es posible tomar una mayor conciencia, y realizarse preguntas sobre cómo se escucha, y las posibilidades que entrega estar atento a los distintos lenguajes, como los silencios, el cuerpo, los tonos de voz, por nombrar algunos. Aparece la relevancia del trabajo emocional, en el fortalecimiento del clima de aula, tomando conciencia de que los tipos de vínculos que se construyen, pueden afectar el aprendizaje y bienestar de estudiantes.

En este análisis de los discursos de los docentes sobre aprendizajes es importante aclarar que hay una diversidad de niveles de apropiación y transformación

según las y los docentes participantes. También pudimos interpretar algunas ausencias, o no dichos en muchos de ellos y ellas, como también ciertos lenguajes que dan señales que hay obstáculos al aprendizaje que no se pudieron abordar en un curso de corta duración. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a ciertos lenguajes muy interiorizados como plantear la necesidad de controlar las emociones, a situaciones de no poder visualizar un rol docente más dialógico y participativo especialmente en los momentos de mayor conflictos, a no tener conciencia de las discriminaciones de género y clase social, por mencionar algunos. Esto nos lleva a pensar en cómo profundizar en aprendizajes que favorezcan la transformación, más profunda, sobre concepciones, creencias, a partir de una mayor conciencia y comprensión emocional entendiendo que el trabajo pedagógico es emocional.

Más específicamente nos planteamos algunas preguntas para seguir profundizando y aprendiendo: ¿Cómo apoyar una mayor conciencia de las emociones, por medio de actividades centradas en experiencias vividas? ¿Cómo acompañar aprendizajes que hagan sentido vinculados con sus propios contextos e historias de vida? ¿Cómo seguir metodológicamente desarrollando una mirada crítica a la práctica docente desde un enfoque emocional? ¿Cómo apoyar los desarrollos de mayor conciencia emocional facilitando la transformación de creencias muy internalizadas?

Referencias bibliográficas

- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Santiago: Índigo/Cuarto propio.
- (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (año 7, N° 6), 81- 95.
- Echeverría, (1995). *Ontología del Lenguaje*. Santiago: Dolmen Ediciones Pedagógicas Chilenas, S. A.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. México: SXXI Editores.
- Guzmán, I. "En línea" (2018). Evaluación de los procesos de aprendizaje del curso. Aprendizaje emocional, bienestar y clima de aula, PIIIE. Recuperado en enero 2021 en <http://emocionesybienestar.cl/wp-content/uploads/2020/08/Evaluaci%C3%B3n-procesos-de-aprendizaje-Curso-Aprendizaje-Emocional/pdf>.
- Palomares, E. (2017). La empatía una necesidad social y educativa. *Revista Utopía*, (año 10 N°26), 92-98.
- Psyche_Del (2014) Eric Goles Entrevista a Francisco Varela ["en línea" minuto 20). Recuperado en enero 2021 Archivo de video 20m00s).]. <https://www.youtube.com/watch?v=uefD0Tydc9Q>.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen Ediciones S. A.

Trayectoria de profesional de docentes en fin de carrera¹

Rosa Orellana-Fernández

Grupo de Investigación FODED, Universidad Autónoma de Chile
rosa.orellana@uautonoma.cl

Eugenio Merellano-Navarro

Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Universidad
Católica del Maule (Chile), emerellano@ucm.cl;

Adolfo Berrios-Villarroel

Grupo de Investigación FODED, Universidad Autónoma de Chile
adolfo.berrios@uautonoma.cl

1. Contexto

El presente capítulo se inscribe en un proyecto FONDECYT 3190414, cuyo objetivo es analizar la trayectoria de profesores y profesoras en fin de carrera y la manera en que las experiencias de trabajo, en contextos de profunda transformación del sistema educativo y de la labor docente, configuran su identidad docente. La necesidad de investigar sus trayectorias en fin de carrera emerge del interés de comprender el sentido que los propios actores del sistema educativo otorgan a las diversas transformaciones que ha experimentado la profesión en las últimas cuatro décadas. A lo largo de este capítulo, se describen las interpretaciones que profesores y profesoras dan a sus vivencias desde el inicio de su carrera, en plena dictadura cívico-militar (1973-1990), hasta el actual escenario escolar².

Durante la dictadura militar, en Chile se impuso un régimen autoritario y de represión a la ciudadanía, las instituciones de Estado y a cualquier ente que supusiera una amenaza subversiva para el nuevo poder que controlaba al país (Moreno-Doña y Gamboa, 2014). Se inició en este periodo, una gran reforma educacional que suprimió por completo el proyecto educativo de la Escuela Popular Nacional Unificada

.....
1 Este proyecto es apoyado y financiado, mediante el programa FONDECYT Postdoctoral, n° 3190414. Agradecemos a los y las docentes que participaron voluntariamente en esta investigación, así como a Miguel Zárate, asistente de investigación del programa de Iniciación Científica de la Universidad Autónoma de Chile.

2 Las informaciones fueron recogidas en 2019.

propuesto en el gobierno de la Unidad Popular (Aguilera, 2015). En los primeros años del régimen, en la década de 1970, la Armada Chilena fue posicionada como ente revisor y controlador del *currículum* escolar, desde entonces, con acentuado carácter nacionalista (Rifo, 2016). También, se disminuyó el presupuesto fiscal para favorecer la implementación y desarrollo de nuevos mecanismos de mercado en la gestión y en el financiamiento de la educación pública (Pérez, 2018). La educación universitaria, en particular la formación de profesores, fueron intervenidas. Se suprimieron formaciones y cátedras, se cerraron instituciones y abrieron otras (Cazanga, 2013; Zurita, 2017). Durante los años 1980, comienza a operar el modelo de descentralización educación pública, el Estado traspasó su rol administrativo a las municipalidades y sostenedores particulares (Castro-Paredes, 2012; Corvalán, 2013). Además, los docentes que, hasta 1981 eran empleados públicos, fueron trasladados a los nuevos municipios empleadores que entraron a competir con la creciente oferta privada de educación.

Tras el referéndum de 1988 Chile retorna a la democracia, sin embargo, el modelo económico y de gestión forjado en dictadura se consolida en la postdictadura (Alarcón, 2012). La Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza n°3.551 (LOCE) materializa la ideología educativa neoliberal (Oliva, 2010) plasmada en la Constitución de 1980. Durante los cuatro períodos presidenciales de la centroizquierda (1990-2010) el gasto público en educación fue *in crescendo*, se mejoraron las condiciones de trabajo para el cuerpo docente, se levantaron programas de compensación, se iniciaron procesos de definición de marcos curriculares y evaluativos nacionales. No obstante, este escenario, la nueva gestión pública redefine la función del Estado como ente supervigilante responsable de incentivar y evaluar la calidad del desempeño de las escuelas (Falabella, 2015).

Desde 2009, la Ley General de Educación, que reemplaza a la LOCE, promueve un discurso de educación inclusiva, aunque sin modificar estructuralmente el sistema educativo altamente privatizado y desigual. En 2015, a través de la Ley de Inclusión n°20.845 se busca limitar las consecuencias del desarrollo del mercado educativo en Chile, poniendo fin al lucro, al copago (aportes familiares) en la educación particular subvencionada, además de regular la admisión escolar en establecimientos que reciben financiamiento del Estado. No obstante, persisten barreras que restringen el desarrollo de un sistema educativo inclusivo. López, González, Manghi, Ascorra, Oyanedel, Redón y Salgado (2018), advierten tres nudos críticos del actual sistema educativo: a) una tensión entre la lógica de la integración y la inclusión educativa. Esta última es más ambiciosa en sus propósitos y requiere de políticas *ad hoc* a sus fines; b) un modelo de mercado que ignora los valores públicos, y c) un aparato educativo basado en políticas de rendición de cuentas y en un sistema de incentivos individuales vinculados a los resultados en pruebas de desempeño. En este sentido el desarrollo de la Carrera Docente de tipo escalar (García-Huidobro, 2014) es problemática mientras el desarrollo profesional mantenga el foco en el desempeño, la competencia y, como consecuencia, en los incentivos individuales (Ruffinelli, 2017).

2. Método

Esta es una investigación cualitativa de diseño biográfico. La narración biográfica como marco metodológico permite analizar aspectos esenciales del desarrollo de una profesión en el tiempo de una persona (Bolívar, Segovia y Fernandez, 2001). Retomando a Huchim y Reyes (2013), este tipo de investigación permite aproximarse al sentido que los docentes dan a su labor y cómo actúan inmersos en sus contextos profesionales. A su vez, facilita la expresión de sentimientos y emociones asociados a sus experiencias. De esta forma, los relatos descritos son interpretaciones de los fenómenos históricos/sociales que las personas vivieron en el contexto escolar (Bolívar, 2002).

En 2019 se realizó un ciclo de tres entrevistas individuales en profundidad a cinco profesores que se encontraban ejerciendo en la región del Maule. Las entrevistas fueron coordinadas personalmente con los docentes voluntarios que fueron identificados mediante contactos del grupo de investigadores y la técnica de bola de nieve. El criterio de selección se definió por la edad: entre 55 y 70 años, y el lugar de trabajo: establecimientos de dependencia municipal de la región del Maule. Las entrevistas contaban con una pauta flexible (Sisto, 2012) y tenían como principal consigna evocar los inicios de su carrera para desplegar desde ese punto el relato de su experiencia profesional hasta la fecha. En las siguientes entrevistas, se profundizaban aspectos o se interrogaban puntos antes rescatados por otros docentes en sus entrevistas.

Las entrevistas fueron transcritas en su integralidad y sometidas a un análisis de contenido (Miles & Huberman, 1992), primero desde una lógica singular y posteriormente, transversal (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008). Finalmente, los datos fueron triangulados con antecedentes históricos.

2.2 Participantes

Los profesores y profesoras que participaron en las entrevistas ejercen en establecimientos municipales de Talca, Linares y Cauquenes. Para efectos de protección de la identidad, los nombres originales fueron reemplazados:

La **profesora María Teresa** tiene 58 años, es profesora de Enseñanza General Básica. Se tituló en 1982 por la Universidad de Talca, aunque había comenzado a estudiar en la Universidad Técnica del Estado (UTE) que, a través del Decreto Ley n° 3.451 de 1980, se transforma en el Instituto Profesional de Talca que tuvo como primer rector al coronel del ejército de Chile Manuel Toso Giudice. Un año después, con el Decreto Ley n°36 del 26 de octubre de 1981 este instituto se convierte en la Universidad de Talca. Sus primeros diez años de trabajo fueron en establecimientos municipales hasta que decidió partir a un colegio particular. Define esos años como los de su esplendor profesional. Comenzó allí a desarrollar una experiencia de liderazgo pedagógico que más tarde la llevaría a ocupar cargos directivos en establecimientos municipales. Se define como una profesional de excelencia, comprometida,

responsable y aplicada, pero siente que sus años felices en la profesión ya pasaron.

El **profesor Esteban** tiene 65 años y 42 años experiencia docente. Estudió Pedagogía General Básica en la Universidad Técnica del Estado en Talca. Recién egresado, comenzó a enseñar en escuelas rurales, primero en la localidad de Empeдрado y luego en San Javier. Años más tarde hizo parte de un programa de regularización de estudios para profesores, lo que le permite titularse como profesor de Educación Física en la Universidad Católica del Maule. Desde entonces se dedica exclusivamente a la enseñanza de esta asignatura en una escuela básica de la comuna de Talca. No se considera un buen profesor, pues piensa haberse equivocado mucho en su vida profesional, pero destaca el cariño brindado a sus estudiantes y el que él recibe de sus alumnos y exalumnos, los campeonatos, espectáculos que hacían vibrar a la comunidad.

La **profesora Rebeca** se tituló de Educadora de Párvulos en 1979 en la Universidad de Chile, sede Ñuble en Chillán. Trabaja hace 40 años en una escuela municipal de Linares. Con 61 años, aún no se acoge a la jubilación, desea trabajar por dos años más, ya que se siente bien, sin problemas de salud y con mucha energía para seguir trabajando con niños. Para ella los acontecimientos ocurridos en dictadura la marcaron para siempre. Recién egresada del liceo emigra con su familia desde Coyhaique hasta Chillán para estudiar pedagogía, pero sobre todo para acercarse a su hermano mayor, que se encontraba detenido por razones políticas en esa ciudad. Mira con satisfacción el inconformismo de las nuevas generaciones frente a las desigualdades sociales y la valoración de la educación preescolar por parte del Estado.

El **profesor José** tiene 68 años, es profesor de Artes Visuales en un liceo de Cauquenes en donde ha desarrollado prácticamente toda su carrera profesional. Egresó en 1977 de la Universidad de Chile, sede Talca, en donde se destacó como estudiante. De salud frágil en su infancia, nunca desarrolló actividades deportivas, por eso recuerda con gran emoción cuando, animados por sus alumnos, logró flotar en el agua durante un paseo de fin de año con sus estudiantes. Evoca en cada entrevista las fiestas y carnavales que organizaba para el liceo en los años 1980, con hermosas decoraciones que eran además un evento en su ciudad. Ahora se siente cansado, considera que ya no logra comunicar ni asombrar a sus estudiantes, que parecen más interesados en lo que propone el teléfono celular que en las clases que dicta.

La **profesora Carmen** estudio Técnico en Asistencia de Párvulos en Santiago. Sin embargo, de manera no oficial, asumió el rol de Educadora de Párvulos, aunque no su remuneración. Obtuvo el título profesional en la Universidad de Tarapacá a través de un programa de estudios acotado los fines de semana y durante el período de vacaciones. Hoy es Coordinadora de la Unidad Técnico-Pedagógica de un establecimiento municipal de Talca, goza de una buena evaluación docente y del aprecio de sus colegas, alumnos y de las familias. Actualmente la profesora prepara su retiro profesional, con la esperanza de desafiliarse de su actual administradora de pensiones y volver al sistema de cotizaciones antiguo. Sin embargo, ha constatado que no figuran las cotizaciones de sus primeros años de trabajo, por lo tanto, le queda demostrar a ella que sí trabajó durante ese período.

3. Resultados

3.1 En los inicios de la profesión: dictadura militar en las biografías docentes

Represión política patentes en las historias de vida

Se estima que durante el periodo de 1973 a 1990, más de 3.000 personas murieron o desaparecieron. En relación con el cuerpo docente, según Sánchez (2013), entre los años 1973-1990, 64 profesoras y profesores figuran en las listas de detenidos desaparecidos y 70 detenidos ejecutados. Ninguno de los y las docentes entrevistados manifestó participación política opositora al régimen, ya sea como estudiante, ya sea como profesional. Sin embargo, la represión ejercida por la dictadura cívico - militar hace parte de sus historias de vida, que los y las marcaron incluso antes de iniciar sus estudios de pedagogía. Cada docente tenía algo que contar: un allanamiento, persecución de sus compañeros de universidad, experiencias traumáticas durante el servicio militar, la detención de un hermano.

Mi hermano estuvo detenido mucho tiempo, salió y mi mamá apenas salió, le dijo “usted se va del país, yo no quiero que le pase nada aquí, así que se va y se va”. Con la Cruz Roja Internacional, mi mamá lo echó para afuera, pero mi hermano estuvo detenido como tres años casi, entonces él tenía otra mentalidad. Él volvía y volvía. Nosotros nunca tuvimos idea de que mi hermano entraba y salía del país y los amigos que él tenía, después ya cuando mi hermano lo mataron, ellos dijeron: “él nunca quiso ponerlos a ustedes en peligro, entonces por eso que nunca se comunicó con ustedes” (Carmen, 3° entrevista).

La profesora Rebeca, antes de iniciar sus estudios de pedagogía vivía junto a sus padres en Coyhaique, pero estudió Educación de Párvulos en la Universidad de Chile, ubicada en Chillán para estar más cerca de su hermano detenido político en esa ciudad.

Él era estudiante de la Universidad de Chile, el año 76 lo detuvieron, entonces mi familia se trasladó a Chillán, era una forma también de estar cerca de él porque en Coyhaique y él preso en la cárcel de Chillán, era complicado. (Rebeca, 1° entrevista).

Intervención en las universidades

Para la profesora Carmen, durante la dictadura se gesta la degradación de la formación docente con el cierre de la Escuelas Normales.

Yo siento que, en el tiempo del golpe, (...) empezó a ir mal, porque

antes estaban las Escuelas Normales y se trabajaba, de alguna manera, en forma pareja y los profesores estaban bien preparados, porque un profesor que salía de una normalista tenía que, hasta saber tocar un instrumento, tenía que saber de todo (Carmen, 2º entrevista).

A fines del 73, la dictadura cívico-militar toma la decisión de reorganizar la formación de profesores, eliminando las Escuelas Normales por medio del Decreto Ley nº353 del 11 de marzo de 1974. Este decreto que, fija normas sobre el sistema de formación docente y dispone medidas relativas a las Escuelas Normales del país, otorga a las Universidades la responsabilidad de formar profesores de Educación Básica, sin embargo, este ámbito fue intervenido y desarticulado.

La profesora María Teresa había iniciado su formación pedagógica en la Universidad Técnica del Estado de la ciudad de Talca, que se transformó transitoriamente en el Instituto Profesional de Talca por el Decreto Ley nº3.451 de 1980. La profesora decide no tramitar su título profesional, a modo de estrategia, espera que esta se convierta en una nueva universidad, pues “por aquí por allá nos llega el soplo de que la Universidad se va a convertir en la Universidad de Talca”. La medida le parecía injusta, por cuanto, ella estimaba que la modificación institucional desvalorizaba su diploma profesional.

Pucha yo entré a la universidad y voy a salir con un título de instituto (...) Entonces yo egresé el año 81 pero me hice la loca con la tramitación del título, no tramité el título y lo tramité el año 82 porque justamente el año 82 se creó la Universidad de Talca, así que pude tener mi título de grado universitario que no dejaba de ser (María Teresa, 2º entrevista).

Toro (2015) señala que, a fines del año 1980, con la denominada “primavera del pedagógico”, se inicia un ciclo de movilizaciones estudiantiles contra la intervención de la dictadura en la Universidad de Chile y de reivindicación de los derechos humanos. Si bien este proceso no es uniforme en todas las sedes regionales de la universidad, las carreras pedagógicas son el principal espacio para la contestación política de los estudiantes. Este ciclo fue interrumpido abruptamente por las transformaciones al sistema universitario de 1981 que fragmentan la Universidad de Chile en un archipiélago de instituciones regionales y de paso, transforman el espacio pedagógico en el foco de la represión militar.

En efecto, a principios de la década del ochenta, la dictadura cívico-militar inicia una serie de transformaciones a la gestión y financiamiento de la Educación Superior del país a través de la Ley general de Universidades. Según Rifo (2017), este cuerpo legal constituido por los Decretos con Fuerza de Ley nº1 y nº3 de 1980, nº4 y nº5 de 1981, eliminan la gratuidad de los estudios y suprimen el carácter universitario de las carreras de pedagogía. Además, permite la creación de nuevas Universidades públicas y otras privadas a partir de las sedes regionales de la Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado.

Junto con la intervención en las universidades, se inician persecuciones a académicos de izquierda (Póo, 2016), que constituye parte de la campaña represiva para proteger los ideales que sustentan la dictadura (Ruiz, 1997; Corvalán, 2013; Moreno-Doña y Gamboa, 2014). Tal lo expone el profesor José: “como estábamos en tiempos de dictadura, gente que había dejado de cumplir funciones tenían que ser sucedidas en la especialidad que ellos cumplían” (José, 1° entrevista).

El temor a la represión fue constante y, en la historia de estos profesores, se prolongaron, más tarde, en las dinámicas de trabajo, “en el trabajo no se hablaba mucho del tema” (Esteban, 1° entrevista). Para los docentes participantes de las entrevistas, ser identificado como oponente al régimen de facto representaba una amenaza para el desarrollo de sus carreras profesionales, como lo describe la profesora:

Ejercer en dictadura para mí fue una experiencia muy triste porque yo te comenté que yo estuve casi cerca de dos años reemplazando en un colegio y no me dieron el cargo solamente porque yo me juntaba con los borrachos y con los rojos ese era el título que le tenía el director a ese grupo de profesores, (...) a veces la gente en ese momento ni siquiera era de izquierda, era más bien opositora al régimen de la dictadura y eso te convertía inmediatamente en extremista y en comunistas (María Teresa, 3° entrevista).

Uno de los objetivos de la intervención militar en la educación chilena fue la instalación de directores y equipos de gestión designados, para así realizar una depuración ideológica que permitiera extirpar las ideas marxistas y de izquierda presentes en el cuerpo docente y junto con esto, orientar el trabajo pedagógico hacia los valores nacionales propuestos por la dictadura (Rifo, 2017, Núñez, 2007).

Una generación obediente

Los profesores/ras se definen como una generación obediente, respetuosa de la autoridad familiar y de las autoridades políticas que gobernaban en Chile desde 1973. La profesora María Teresa, muy joven, vivió una experiencia de allanamiento militar en su casa y la detención de un miembro de su familia. Por eso, ella explica, no hizo preguntas cuando recién iniciándose en la docencia, debió comenzar a cotizar en una Administradora de Fondos de Pensiones (AFP) por órdenes de la dirección del establecimiento. “Era una época en que nadie podía preguntar nada y si preguntabas mucho hasta ahí llegabas, porque el que preguntaba mucho era contra el gobierno. Sonabas nomás, te quedabas sin pega” (María Teresa, 1° entrevista).

Para la profesora Rebeca la represión y el miedo que esta generó en la población facilitó la implementación de políticas económicas que repercuten en el actual sistema educativo y en su situación laboral en fin carrera. Por ello se define como parte de:

Una generación aplastada, atemorizada, yo creo que fuimos como por dentro manteniendo nuestra llama, pero al exterior no la podíamos sacar, eran todas limitaciones y temores, además limitaciones legales, fuertes, hasta causal de despido por no firmar por las AFP (Rebeca, 2° entrevista).

La reforma al sistema de pensiones en Chile que se concretizó, a través del Decreto Ley n°3500 del año 1980, da término a los diferentes regímenes de pensiones adscritos al sistema de reparto y los reemplaza por una capitalización individual obligatoria a través de una AFP. Desde su aplicación en 1981, obliga a las nuevas personas trabajadoras a afiliarse en el sistema privado. Este sistema es percibido como una política que mella las pensiones que se aprontan a recibir en su jubilación. Pero no solamente los sucesos ocurridos en los inicios de su trayectoria profesional tienen relación con el perjuicio económico que significó el traspaso a las AFP, sino que también son interpretados como una falta de reconocimiento a la importancia de la labor de servicio público.

A nosotros nos obligaron, no fue una cuestión que se nos dijera: “oye, si quieres, te cambias... no”, se nos obligó, llegaron unos señores allá, se presentaron, firmen aquí y si no hizo el traspaso, (...) De hecho, desde esa época estamos peleando la deuda histórica, que para nosotros en realidad es algo doloroso, no doloroso por lo económico, sino por el reconocimiento (Esteban, 1° entrevista).

La mercantilización de la educación chilena que se efectuó a través de las reformas de privatización y descentralización generaron una precarización del trabajo docente que es altamente resentida por los docentes entrevistados. En efecto, la descentralización que implicó el traspaso de la administración de los establecimientos educativos a los municipios terminó por extinguir la tradición de servicio público del profesorado.

3.2 Esplendor profesional

Relevancia del trabajo docente y vínculo con la comunidad

En los relatos del profesor José, sus mejores años como docente son ya parte de sus recuerdos, los que atesora en su memoria y lo llenan de orgullo. Como joven profesor de, entonces, Artes Plásticas en un liceo de Cauquenes contaba con la complicitad de sus estudiantes y el apoyo del establecimiento para crear y llevar a cabo proyectos relevantes para la comunidad cauquenina. “El colegio me dio a mí amplias libertades de acuerdo a como yo lo solicitaba para ir preparando la materia de la clase de aniversario” (José, 1° entrevista). En las entrevistas el profesor José es enfático al señalar que su clase brindaba un espacio de libertad creativa y de bienestar a sus estudiantes, que también era capaz de asombrar a sus estudiantes. Evoca un momento

en el que al final de una de sus clases dice a sus alumnos:

Por favor guarden sus materiales porque ya es la hora de retirarnos y un niño se pone de pie y hace un gesto con las manos y dice: “pucha ya hay que esperar una semana para venir para acá...” ahí es cuando todo lo que yo soy tiene sentido, a lo mejor no era un buen dibujante, pero a él le gustaba, se sentía bien en la sala y eso es lo que hoy día trato de conseguir y no lo logro porque “don teléfono celular” me impide todo eso (José, 1° entrevista).

El profesor José considera que para él era sencillo motivar a los estudiantes, desarrollar proyectos artísticos con ellos y establecer vínculos de amistad con sus estudiantes “bailar onda disco con ellos”, “llevarlos a la plaza, al río para dibujar su entorno”. La ausencia de lugares y oportunidades de esparcimiento para los jóvenes de Cauquenes hacían de cada evento escolar un momento precioso de convivencia y diversión para los alumnos.

En este mismo sentido, el profesor Esteban también añora sus primeras experiencias docentes. Recuerda la simplicidad de la vida y de las relaciones personales en el seno de la comunidad educativa en zonas rurales. “Éramos muy amigos, nos juntábamos a conversar, a planificar, celebrábamos todas las fechas, de hecho, hasta el día del profesor celebrábamos, que hoy día en las escuelas se perdió” (Esteban, 2° entrevista). Con nostalgia recuerda las revistas de gimnasia organizadas por los profesores de Educación Física, actividades que eran altamente valoradas por la comunidad escolar.

Desarrollo profesional y trabajo colaborativo

Para la profesora María Teresa, después de diez años de experiencia, comienzan sus mejores años de trabajo o como ella misma los describe “su esplendor profesional”. Luego de haber ejercido en establecimientos de dependencia municipal, la profesora María Teresa comienza a trabajar en un colegio particular. En este establecimiento prontamente comenzó a liderar iniciativas pedagógicas dentro del establecimiento. Sus propuestas de trabajo eran bien acogidas por la dirección del establecimiento y también por sus pares. Paulatinamente comienza a asumir tareas directivas que van legitimando su liderazgo y la hacen parte del desarrollo y consolidación del proyecto educativo del establecimiento. “El colegio fue creciendo, creciendo, creciendo. Tengo los más hermosos recuerdos de ese colegio. Cuando yo renuncié a ese colegio lo dejé con quinientos alumnos y veintidós salas. Siento que fue parte de mi obra” (María Teresa, 1° entrevista).

Para la profesora María Teresa, una de sus principales conquistas, mientras trabajaba en un establecimiento particular subvencionado, fue la institucionalización de tiempo para pensar y reflexionar de forma individual y colectiva sobre la práctica pedagógica. Esto implicaba compartir prácticas exitosas y autoformarse junto a los pares. Con orgullo evoca ese logro que implicaba satisfacer una necesidad vital para

el desarrollo de la docencia en la escuela. “Hoy día se habla de las comunidades de aprendizaje, pero nosotros la habíamos instalado hacia hartó rato con otro nombre, a nosotros se nos ocurrió ponerle trabajo metodológico, le podríamos haber puesto cualquier nombre” (María Teresa, 1º entrevista).

Las profesoras Rebeca y Carmen se sienten profesionales competentes y valoradas por sus colegas y apoderados. En dos entrevistas la profesora Carmen evoca una gran victoria como profesional, cuando probó un método de enseñanza de la lecto-escritura que tuvo que defender durante cuatro años, en los que no cesaban de llegar nuevas metodologías desde prestadores externos de asesoría pedagógica. Su perseverancia le permitió demostrar que era necesario pensar a largo plazo para obtener mejores resultados de aprendizaje y también en las evaluaciones estandarizadas.

Doy el SIMCE³ y qué sé yo, y mis pollos sacaron 305 el lenguaje y 317 en matemáticas, histórico en esta escuela, nadie más ha sacado eso, y yo le digo “ven... había que probar, si una estrategia no se puede llegar y botar, si tiene que llegar hasta el final...” (...) ese es el problema de los profesores, toman una cosa y la desechan muy pronto (Carmen, 1º entrevista).

Para la profesora Rebeca, describe su trabajo con los niños como una experiencia feliz desde los inicios hasta ahora. Después de cuarenta años en el mismo establecimiento ha estrechado lazos fuertes con algunas colegas que son su soporte y ejemplo profesional. Ante las recientes políticas de inclusión escolar que promueven el trabajo multidisciplinario en el marco de los Programas de Integración Escolar (PIE), la profesora estima haber logrado establecer relaciones horizontales con los profesionales que integran los equipos del PIE que no la hacen sentir amenazada en su identidad profesional.

La profesora de educación diferencial ahora va a la sala, ella tiene que tener permanencia en sala, ellas participan y trabajan, o sea se supone que hacemos coeducación, no es que ella me ayude a mí (...) de verdad tenemos una buena coordinación. Es excelente (Rebeca, 1º entrevista).

3.3 Influencia de las políticas educativas en democracia

Marcadores de la agenda del trabajo docente

Las evaluaciones estandarizadas destinadas a medir la calidad de los aprendizajes definen la agenda de trabajo de las profesoras Carmen y María Teresa, ambas ocupan cargos directivos y son profesoras de Enseñanza General Básica. Para la profesora Carmen las pruebas estandarizadas ejercen una influencia significativa en la percepción del trabajo docente. En el caso de la prueba SIMCE (Sistema de

.....
3 Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación.

Información y Medición de la Calidad de la Educación), esta permitiría avalar o desechar prácticas pedagógicas, opciones metodológicas y serían determinantes de las cualidades docentes. En este mismo sentido la profesora María Teresa estima que las pruebas recogen el trabajo de un profesor, reconociendo las consecuencias de la competencia desmedida que estas pruebas impulsan.

En el año 2011 más o menos 2011, 2012 es que empezó como a pensar (...) Nosotros nos sentíamos como equipo súper presionados, pues el jefe técnico; todo el equipo: orientadora, curricularista, yo, desde la subdirección, nos veíamos súper presionados porque en realidad tampoco lográbamos encontrar la barrera que nos tenía ahí como entrampados, no poder saltar, porque ella (la directora) quería 350, 320, 330 (María Teresa, 1° entrevista).

Pues sobre los resultados escolares pesa el éxito o fracaso de los proyectos educativos de dependencia particular, que encuentran en estos mecanismos evaluativos una forma de vender sus servicios escolares. “Los colegios particulares subvencionado venden su matrícula a través de los resultados SIMCE y los resultados PSU⁴ y los logros académicos que van teniendo que van participando en esta competencia en esta otra competencia” (María Teresa, 2° entrevista). En efecto, en el año 1988 se crea el Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) bajo la idea que la competencia entre los establecimientos es un mecanismo eficiente para mejorar la calidad de la oferta educativa. A través de una prueba estandarizada en diferentes áreas, el Ministerio de Educación (MINEDUC) recoge información y la entrega al servicio de la comunidad, con el propósito de que los padres y apoderados puedan elegir un establecimiento educacional en base a sus resultados. Todo esto ha llevado, que en las décadas de los 80 y 90 aumente progresivamente la brecha entre los establecimientos públicos y privados. La realización de esta prueba no fue exclusiva del periodo militar, sino que los gobiernos democráticos que lo sucedieron compensaron la segregación otorgando subvenciones e incentivos según los resultados obtenidos (Falabella, 2015).

En este contexto, los profesores Esteban, José y la profesora Rebeca, no se refirieron a las pruebas SIMCE en las entrevistas, pero sí abordaron extensamente lo que significa para ellos las evaluaciones docentes que han ido evolucionando en los últimos años. En el año 2016 y por medio de la ley n. 20.903 nace la Carrera Docente, que ofrece mejoras salariales y oportunidades de desarrollo institucional en base a una evaluación de desempeño.

A lo largo de las entrevistas, los docentes evocan una carrera profesional que reposa sobre múltiples incentivos que les permitieron incrementar las remuneraciones. La profesora Rebeca se ha evaluado en tres ocasiones y considera fundamental evaluar la labor docente, siempre y cuando estas no sean punitivas y permitan mejorar la práctica. Por eso tiene reparos frente al desarrollo del proceso, por cuanto

.....
4 Prueba de Selección Universitaria.

incitaría un despliegue de puestas en escena por parte de los docentes. “Se arreglan las fotos, muy retocadas, o sea, yo a veces veo profesores que jamás han llevado un papelógrafo y ese día llevan papelógrafo, material concreto para una clase grabada que no es la realidad” (Rebeca, 1° entrevista).

En sus relatos, advierten el carácter sancionador de las evaluaciones docentes que no deja indiferente a la comunidad docente y que emerge como una fuente de preocupación. Tanto los buenos, como los malos resultados son objeto de escrutinio público en su lugar trabajo, partiendo por las jerarquías locales y las etiquetas que de este proceso pueden emerger.

Mis colegas ya están con la cuestión del portafolio... su carácter les cambia, es otra la preocupación, ya no pueden salir porque hay que trabajar y esas son horas que hay que estar ahí... eso no es un trabajo de última hora... y luego la espera es otra cosa que también a uno lo pone... porque si bien se entrega en octubre, pero los resultados son el próximo año y no les llegan personalmente, les llegan a la Dirección de la escuela. Entonces la primera que se entera de esto es la dirección. Entonces la dirección inmediatamente empieza este salió mal, este salió bien, este no... y empiezan los juicios, que este no me sirve, que hay que ver como lo cambiamos... Entonces es una situación bien extraña y que no le deja a uno trabajar tranquilo... el año que le toca evaluarse es año de nervios (Esteban, 3° entrevista).

En las narraciones de vida del profesor José, es la legitimidad de los entes evaluadores lo que es problemático. Quiénes evalúan, con qué competencias y criterios estos determinan su calidad docente.

El proceso de evaluación para mí es decepcionante. Lo hice ya decepcionado de esto y lo hice solamente para aprobar, nada más, nada más. ¿Por qué? No sé quiénes me van a evaluar, quienes van a medir esto, los parámetros que se colocan son muy ambiguos, muy amplios (José, 3° entrevista).

Una profesión de incentivos

Las profesoras María Teresa y Carmen, participaron voluntariamente en las primeras evaluaciones docentes, con el propósito de conocer dichos instrumentos. Para ellas esta decisión fue un acierto que les permitió enfrentar las siguientes evaluaciones con resultados exitosos y beneficiarse de incentivos económicos que podían renovar con nuevas evaluaciones.

Yo gané la Excelencia académica y me subió mi remuneración por cinco años y después volvía a lo que yo tenía como piso, yo alegaba y decía no pues sí lo que ya está ganado, está ganado, uno tiene un piso y

de ahí seguir avanzando y no fue así (Carmen, 1° entrevista).

Por su parte, la profesora María Teresa señala que, en dictadura, luego de trabajar durante diez años en un establecimiento municipal, su sueldo se mantuvo estancado y su porcentaje de mejora no superaba el 0.1%. En cambio, con el retorno de la democracia, pudo optar a mejores sueldos, capacitaciones en el Centro Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del MINEDUC. Incluso pudo capacitar a otros docentes de Chile a través de una red encargada de fomentar la pedagogía fundamental, que perseguía enseñar lo fundamental de cada asignatura (Donoso, 2005).

Yo me evalué a través de la AEP⁵... después entré a la Red Maestro de Maestros, entonces hacía capacitación online a profesores, entonces tenía harto bagaje, harta experiencia, me manejaba con hartas cosas como te digo, trabajé mucho, mucho, mucho en educación de lunes a lunes: 24/7 (María Teresa, 1° entrevista).

A pesar de estas experiencias positivas, la profesora María Teresa siente que olvidó “todo, estoy como bloqueada, como que no sé nada, como que estoy en cero y con el famoso encasillamiento lo perdí todo” (1° entrevista), los incentivos de antes han perdido su peso y fragilizan su autoimagen profesional. Al igual, el profesor José, obtuvo becas de continuidad de estudios y una pasantía profesional en España, destacando el mérito profesional que le permitió acceder a estos incentivos. Pero

cuando comenzó todas estas cosas, era el profesional que tenía la mayor cantidad de recursos yo creo que en la región... y ahora que yo me voy a ir, no tengo sala, nada, ni siquiera donde guardar cosas, (...) yo ya perdí el interés por todo lo que yo hacía junto con lo extraordinario que fue ese periodo anterior porque y ya fui azotado. Yo tenía la camiseta puesta con el color del liceo, me arrancaron todo (José, 3° entrevista).

3.4 Esquemas socioeducativos en ruptura

En este apartado se destaca lo que para los y las docentes entrevistados/as representan puntos de inflexión en su relación con la comunidad educativa y que determina la actitud con la que abordan su actual etapa profesional.

Un aspecto relevante es el lugar que sienten los docentes que ocupan en la comunidad escolar. Las referencias pedagógicas y didácticas son hoy exógenas a la escuela y parecen ser también ajenas al mundo docente de aula. El profesor Esteban estima que, en el actual sistema educativo y a los ojos de las autoridades educacionales, el docente de aula ya no es la persona experta de su disciplina. Así concluye que

.....

5 Asignación de Excelencia Pedagógica.

se han instalado rutinas profesionales de control desgastantes, y que resultarían poco útiles para el desarrollo de su labor.

La planificación la hago yo para mí, no la hago para ti, por lo tanto, si yo lo hago para mí y mis alumnos entienden lo que yo quiero hacer, eso es lo que a mí me interesa, no lo que me digas tú. Yo te puedo escuchar a lo mejor algún consejo o alguna guía, bien perfecto... si aquí todo es ayuda, pero que me vengas a rechazar o que me encuentren mala mi planificación, no puede ser porque soy yo el que trabaja, no tú. Tú estás sentado en el escritorio. Me alegro de eso, a mí también me gustaría sentarme en mi escritorio y ganar el doble de sueldo que gano ahora como profesor de aula (Esteban, 3° entrevista).

Tres de los profesores describen también este último período como una etapa difícil y agotadora emocionalmente. Los puntos de referencia mutaron, los profesores sienten que las familias confían y sostienen menos la escuela y al cuerpo docente.

Llevo aproximadamente cuarenta y dos años trabajando, que para algunos y en algunos casos para mí también, son excesivos. Creo que si bien es cierto para los profesores no hay un desgaste físico, pero sí hay un desgaste mental terrible y hoy día creo que con mayor razón que hace unos años atrás, por todo lo que se ve en realidad, cómo ha ido cambiando el mundo, cómo ha ido cambiando las maneras de entregar todo lo concerniente a educación. Además de eso, el cambio que ha tenido la familia, la familia en relación al profesor y que hace eco en sus alumnos, hoy en día el profesor no es respetado, lamentablemente, querámoslo o no (Esteban, 1° entrevista).

Se incluyen nuevos lenguajes que para los docentes entrevistados/as fragilizan la figura de autoridad que encarnaban naturalmente en momentos ya pasados de su carrera. “Se habla de derechos, pero no deberes”, es una idea fuerte entre los profesores entrevistados que esbozan un abandono del rol educativo de las familias, pero apuntan también las responsabilidades de un sistema educativo condescendiente, incapaz de alinearse con el cuerpo docente, que es también violentado en la comunidad escolar.

Episodios de violencia son descritos por los docentes como eventos recurrentes que debilitan las relaciones con las familias y que ponen en evidencia la poca capacidad de reacción de los establecimientos escolares. Describen contextos donde operan actitudes defensivas por parte de los docentes ante la amenaza latente de una denuncia.

El profesor no quiere hacer mucho porque si no te denuncian, entonces el profesor está ahí, porque si uno reta a un niño, te acusa, si

no lo reto: “no lo toma en cuenta usted profesora”. Entonces estamos como muy encerrados en los derechos de los niños ahora, los derechos de la familia, yo nunca había visto en mi vida niños de kínder pegarles a los profesores, y pegarles, pegarles, aquí mordieron a una profesora, le sacaron un pedazo, a la inspectora igual (...) y uno dice: “¿Por qué está pasando eso?, cero respetos al profesor (Carmen, 1° entrevista).

Una imagen docente debilitada

Ante este contexto, la figura del profesor y la profesora normalista resta con modelo fuerte para los docentes y modelo de los buenos tiempos de la profesión. La profesora Carmen, por ejemplo, compara las generaciones en cuanto a su formación, y sitúa el inicio del problema en la dictadura militar. Explica que antes del golpe de estado, en Chile existía una formación docente completa en las Escuelas Normales, donde los docentes adquirirían una basta cantidad de competencias y donde la evaluación era sumamente rigurosa. No cualquiera egresaba de una Escuela Normal, según la profesora, era necesario tener vocación.

Los docentes concuerdan en que la formación docente se ha empobrecido con decisiones políticas que intervinieron en los programas de estudio y flexibilizaron la oferta de formación, “abriendo grandes alamedas” - afirma la profesora Carmen a quienes sin vocación y sin la preparación necesaria forman parte del cuerpo docente. Es palpable una desconfianza hacia el trabajo del otro y más aún en las nuevas generaciones docentes, a lo que suman el carácter evaluador y menos formador de autoridades competentes.

4. Discusión

Las narraciones presentadas no pretenden homogenizar las trayectorias de los docentes que se aproximan al retiro de la profesión. Al contrario, se busca construir un relato de experiencias compartidas que permiten dar un sentido experiencial a las transformaciones del sistema educativo hacia un modelo con lógica de mercado desde las voces docentes.

En sus trayectorias, los acontecimientos ocurridos en dictadura han dejado una huella en su historia profesional que, en el caso del profesorado entrevistado, condicionó su forma de actuar en sus primeros años del ejercicio docente (Orellana, Merellano, Berríos & Almonacid, 2020). Sin embargo, en el caso de los profesores, la represión de la dictadura no inhibió el desarrollo pedagógico. Tal como señalan Brito y Orellana (2021), los efectos de la dictadura no habrían sido paralizantes para la escuela ya que esta fue capaz de dar continuidad al sentido pedagógico propio de su labor en un contexto social complejo. Los relatos de los y las docentes ponen de manifiesto que la posibilidad de incidir en la comunidad educativa, en entornos precarios social y culturalmente, elevan el rol docente al de actor social.

El retorno a la democracia destrabó el currículum, proporcionó un amplio margen de libertad en la expresión docente y mejoró las condiciones laborales. Du-

rante los primeros años de la democracia se insertaron y se ajustaron a un esquema de desarrollo profesional que valoraba el perfeccionamiento y la experiencia. Construyeron desde ahí, sus estrategias de desarrollo profesional y de mejoras económicas en sus remuneraciones. Pero al final del recorrido profesional, la percepción sobre las políticas que regulan el desempeño docente resulta paradójica. Sosteniendo el valor público del trabajo docente, las evaluaciones no representan para los y las entrevistadas una contrariedad en sí mismas. Los docentes no se niegan a la evaluación y la consideran incluso necesaria frente a la desregularización de la formación que se inició en dictadura y que culminó recientemente con la propuesta de una política de Carrera Docente; así como también frente a una formación docente más bien académica que no prepararía suficientemente para el ejercicio práctico de la profesión. Pero a su vez, cuestionan la legitimidad del Estado evaluador que objetiva desde afuera el trabajo docente y nacionalmente lo somete a mecanismos de rendición de cuenta. Pues no logran ver en el Estado a un ente educador, sino más bien una figura que niega el saber experiencial docente.

Las nuevas estructuras socioeducativas ponen en tensión la autoridad que encarnaba tradicionalmente la figura docente. Los principios de la educación inclusiva con enfoque de derecho que se promueve para la educación del siglo XXI son interpretados como una imposición que responde más a una moda que a un verdadero proyecto educativo de la Escuela chilena. Esto hace suponer que, si bien, estos contenidos y principios educativos han sido integrados a las mallas de la formación pedagógica (Duk, Cisternas & Ramos, 2019), ellas requieren un fuerte debate en el profesorado en servicio, que percibe estos valores educativos como argumentos del engranaje que desempodera al docente. Por ello resultaría necesario facilitar espacios de formación que puedan construirse desde la experiencia personal de los y las docentes y el intercambio con el resto de los maestros. Este trabajo colaborativo de carácter pedagógico podría contribuir a que los docentes se reapropien de su quehacer a partir del reconocimiento de sus propias capacidades (Ávalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010). En el mismo sentido, Muñoz, López y Assael (2015) señalan que los espacios de colaboración entre diferentes profesionales contribuyen a disminuir las barreras de la inclusión. Los espacios de reflexión colectivos sobre la práctica facilitan la búsqueda de herramientas pedagógicas que permitan dar respuestas a las necesidades de los estudiantes y sus familias.

Finalmente, los relatos de los docentes, nos permiten decir que las condiciones laborales que favorecen el trabajo colaborativo, la autonomía, la innovación y la experimentación es altamente valorado por los docentes entrevistados, sin embargo, las presiones que conllevan las políticas de rendición de cuentas surgen como una buena razón para partir (Erichsen & Reynolds, 2020). El análisis revela que el componente pedagógico es el principal ausente, tanto en las reformas llevadas a cabo durante la dictadura cívico militar, como en los gobiernos democráticos de los años noventa. Este olvido se transforma en el principal foco de tensión para el trabajo docente, que se acentúa a través de los años con la política de incentivos a las remuneraciones en base a la obtención de buenos resultados en las pruebas estandarizadas. Frente a este olvido, la mayoría de los docentes evocan la figura del “normalista”, quien encarnaría

el desarrollo de las habilidades y competencias socioemocionales actualmente subestimado por la política pública en la formación inicial docente.

Referencias Bibliográficas

- Aguilera, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(SPE), 1473-1486.
- Alarcón, C. (2012). Aperturas. *Propuesta Educativa*, 38(2), 32-38.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Revista Estudios Pedagógicos*, 1, 235-263.
- Brito, O., y Orellana, R. Desempoderamiento docente: una mirada desde la experiencia de profesoras en etapa de jubilación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. In press.
- Bolívar, A., Segovia, D., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 01-26.
- Castro-Paredes, M. (2012). Descentralización educacional en Chile: itinerario sin territorio. *Innovar*, 22(43), 77-92,
- Cazanga, O. (2013). *Crisis de la educación en Chile: 1973-2000*. Centro de Estudios Miguel Enríquez-Archivo de Chile. Disponible en: http://www.archivochile.com/edu/doc_analit/est_doc_analit00016.pdf. Acceso en: 6 de abril 2021
- Chile. Decreto de Ley n°353, de 11 de marzo de 1974. Fija normas sobre el sistema de formación docente y dispone medidas relativas a las escuelas normales del país, Santiago, Chile, 15 de marzo de 1974. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6010>. Acceso en: 6 de abril 2021.
- Chile. Decreto de Ley n° 3541, de 12 de diciembre de 1980. Delega facultades que indica, Santiago, Chile, 13 de diciembre de 1980. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=7169>. Acceso en: 6 de abril 2021.
- Chile. Decreto de Ley n° 36, de 3 octubre de 1981. Crea Universidad de Talca, Santiago, Chile, 26 de octubre de 1981. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=4203>. Acceso en: 6 de abril de 2021.
- Cornejo, M., Mendoza, F., Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psyke*, 17(1), 29-39.
- Corvalán, C. (2013) La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: un análisis sociológico-histórico. *Folios*, 37, 63-81.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 113-135.

- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109.
- Erichsen, K., y Reynolds, J. (2020). Public school accountability, workplace culture, and teacher morale. *Social Science Research*, 85, 102347.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.
- García-Huidobro, J. (2014). Desarrollo profesional: reflexiones de cara a la carrera docente. *Docencia*, 54, 65-77.
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 392-419.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 157.
- Miles, M. y Huberman, A. (1992). Data management and analysis methods. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research (428-444)*. Londres: Sage Publication
- Moreno-Doña, A., Jiménez, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: "a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación". *Educación en Revista*, (51), 51-66.
- Muñoz, M, López, M. y Assael, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Revista Psicoperspectivas*, 14(3), 69-79.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164.
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-328.
- Orellana-Fernández, R., Merellano-Navarro, E., Berríos-Villaruel, A., y Almonacid-Fierro, A. (2020). Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-23.
- Pérez, C. (2018). Reconstrucción del proceso de elaboración de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: actores, proyectos y disputas ideológicas. Chile, 1973-1990. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(2), 179-195.
- Póo, X. (2016). *La dictadura de los sumarios (1974-1985): Universidad de Chile intervenida*. Santiago: Editorial Universitaria de Chile.
- Rifo, M. (2016). Investigaciones sobre educación superior elaboradas durante la dictadura cívico-militar (1973-1990). *Cuadernos chilenos de historia de la educación*, 6, 164-191.
- Rifo, M. (2017). Historia de la transformación de la educación superior chilena. *Revista de educación latinoamericana*, 19(23), 13-36.

- Ruffinelli, A. (2017). Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des) profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 38(138), 191-206.
- Ruiz, C. (1997). *Educación, Mercado y Privatización*. Santiago: Universidad de Chile, Departamento de Filosofía.
- Sánchez, P. (2013). *Una assinatura pendiente: profesores y profesoras detenidos/ as desaparecidos/as y ejecutados/as en Chile de 1973 a 1990*. Santiago: Editorial ARCIS.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykebe*, 21(2), 35-46.
- Toro, P. (2015). “Tiempos tristes”: notas sobre movimiento estudiantil, comunidad y emociones en la Universidad de Chile ante la dictadura de Pinochet (1974-1986). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), 107-124.
- Zurita, F. (2017). Represión y vigilancia hacia el trabajo docente durante la dictadura militar en Chile (1973-1990). *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 38, 285-322.

Praxis del Trabajo Colaborativo y la Co-enseñanza

Claudia Inostroza Barahona,

Escuela Benjamín Vicuña Mackenna, clinostroza@ug.uchile.cl

Bárbara Villavicencio Valenzuela,

Escuela Benjamín Vicuña Mackenna, bvillavicencio@cbvm.cl

Resumen

El siguiente texto pretende develar prácticas pedagógicas desde el enfoque de la inclusión social orientado bajo la modalidad del Trabajo Colaborativo, la Co-enseñanza, desde y para la diversidad. Todo lo anterior, para acoger de manera relevante y pertinente las diversas y legítimas características de aprendizaje que presenta la comunidad de estudiantes de una escuela municipal de Santiago. Lo anterior, describe sucintamente el quehacer docente de dos profesoras para el desarrollo integral de la comunidad de aprendizaje del siglo XXI.

El fenómeno social presentado tiene que ver con la aceptación y respeto de la Diversidad. Todo esto, bajo la modalidad metodológica del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), los principios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), flexibilización e implementación curricular y justicia social.

Palabras claves: *Inclusión Educativa – Trabajo Colaborativo – Programa de Integración Escolar (PIE) – Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) – Justicia Social.*

Introducción

El presente trabajo describe prácticas pedagógicas desde el prisma del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), Trabajo Colaborativo y de la Co-enseñanza, los cuales se vivencian en la praxis cotidiana de una escuela con Programa de Integración Escolar (PIE), en donde dos profesoras propician experiencias pedagógicas inclusivas con el objetivo de abordar de manera pertinente, relevante y significativa las diversas características de aprendizaje que traen a la mano la comunidad de estu-

diantes. Por tanto, se expone un breve análisis de la escuela para contextualizar cómo y qué significados se construyen en la compleja red de culturas que se entrecruzan y chocan al interior de una escuela municipal de niñas de la comuna de Santiago centro.

Abordar la diversidad desde el paradigma de la inclusión social implica el ejercicio efectivo de los derechos, pues legitima las particularidades y potencialidades de las personas y su incorporación verdadera en la sociedad. En este sentido, la educación posee un valor intrínseco como derecho humano. El fenómeno social que se presenta tiene que ver con la aceptación de la diversidad, la presencia de esta, la construcción participativa y la sinergia respecto del sentir de la comunidad de aprendizaje. Cabe mencionar que la discapacidad será entendida como una construcción social, pues existe una visión patológica sobre la diferencia que crean y construyen barreras culturales para la inclusión social, en donde la escuela como representación micro de la sociedad, tiene el poder de incluir o excluir y el rol docente adquiere mayor relevancia en este ámbito.

Respecto a la política educativa en Chile, esta tiene un carácter contradictorio, pues convoca a la inclusión desde la lógica de los Derechos Humanos, pero la maquinaria gubernamental de leyes y decretos dispone de un modelo médico-clínico de lento actuar en las realidades de las escuelas. Por ejemplo, el Simce, como dispositivo estándar se utiliza para medir a todos y todas, sin considerar las diferencias en acceder al aprendizaje, resultados que finalmente se usan para estigmatizar y evaluar punitivamente a las escuelas, lo que revela el carácter contradictorio de las políticas educativas en Chile.

La concepción de Necesidades Educativas Especiales (NEE) involucra una forma determinada de entender y abordar las particularidades que experimenta la comunidad de aprendizaje para participar. La presencia de las NEE en un o una estudiante demanda al sistema educacional actual implementar apoyos para favorecer progresos en su proceso de aprendizaje y participación, es aquí donde los Programas de Integración Escolar (PIE) intentan ser una estrategia inclusiva. Es por ello, que invita a reconocer que los y las estudiantes que presentan NEE son una parte de su propio medio natural por lo que no deben estar fuera de él. En donde lo común y verdaderamente normal es la diversidad (Parrilla, Gallego y Murillo, 2010). Por ende, es necesario comprender que en la sociedad hay contextos y espacios caracterizados por la diversidad.

En esta línea la implementación de los PIE pretende fortalecer y facilitar las prácticas pedagógicas para diversificar el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela. Por ende, el trabajo colaborativo es una forma de comprender la pedagogía desde la ayuda mutua y la posibilidad de construir saber pedagógico en conjunto. Es por esto, que en esta oportunidad se describe la realidad específica de una escuela municipal, bajo la lectura reflexiva que dos profesoras que como agentes sociales, logran realizar sobre la educación para propiciar experiencias en, desde y con la diversidad para la construcción de sociedades justas y democráticas.

Bajo este contexto, la inclusión educativa se basa en un modelo social que concibe eliminar o minimizar las barreras hacia el proceso de aprendizaje y partici-

pación (Booth & Ainscow, 2002). Se trata de un conjunto de procesos sin fin, que implica cambios profundos a nivel de culturas, políticas y prácticas de las escuelas y cuyo objetivo apunta a responder a todos los y las estudiantes, considerando sus diferencias individuales y valorando la diversidad. Planteando que la existencia de las barreras al aprendizaje y participación emerge de la interacción de los sujetos con sus contextos. El concepto de barreras al aprendizaje y participación es un cambio de enfoque para hacer referencia a las dificultades que cualquier estudiante experimenta durante su vida escolar.

Para responder a la diversidad de la comunidad de aprendizaje es necesario implementar estrategias basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), el cual se refiere a todas aquellas medidas que apuntan a facilitar la participación y el logro de los aprendizajes, esto es un diseño para dar respuesta a las legítimas diferencias individuales de los estudiantes con el propósito de asegurar la participación y eliminación de barreras hacia el aprendizaje.

El DUA ayuda a estar a la altura del reto de la diversidad sugiriendo materiales flexibles, técnicas y estrategias que den poder a las profesoras y profesores para atender y reconocer diversas características de aprendizaje. Un currículo diseñado universalmente está creado para satisfacer las necesidades educativas del mayor número de estudiantes. Es así como se expresa en la experiencia descrita, en donde se hace una lectura de la realidad escolar y de cómo estas profesionales de la educación logran incorporar y vivenciar pedagógicamente elementos del DUA facilitando la inclusión social y el aprendizaje de todas sus estudiante, pese a las dificultades propias de un contexto de vulnerabilidad social y políticas burocráticas.

Contextualización y Praxis colaborativa

Debido a la organización interna de la escuela, el horario establecido para la realización del Trabajo Colaborativo es consensuado entre ambas docentes y se utiliza para planificar y reflexionar sobre el quehacer pedagógico para diversificar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, para dar una respuesta educativa de manera relevante y pertinente a la diversidad de la comunidad de aprendizaje. Para esto, se considera el currículo y su relación con el ámbito C “Implementación y desarrollo curricular” de las Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular (Mineduc, 2016).

Para tales efectos, se coordinan los lineamientos metodológicos y la planificación de la Co-enseñanza y los acuerdos previos para la atención individualizada en determinados momentos de la clase o fuera de ella. Todo lo anterior, en directa relación con los objetivos de aprendizaje, las habilidades, los conocimientos y actitudes a desarrollar estipulados en las bases curriculares de la asignatura y el nivel de curso. Es decir, se coordinan todas y cada de las acciones de manera colaborativa en función de los cuatro dominios del Marco de la Buena Enseñanza (Dominio A: Preparación de la enseñanza, Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Dominio D:

Responsabilidades profesionales). Haciéndose énfasis en la importancia de propiciar y generar climas de equidad, respeto y aceptación entre las estudiantes, desarrollando a su vez la seguridad que ellas y ellos requieren para construir aprendizajes significativos. Cabe destacar, que los procesos de planificación, evaluación y seguimiento pedagógico se registran en el libro de “Registro de Planificación y Evaluación de Actividades de Curso PIE”, el cual es el instrumento oficial para informar sobre las acciones del PIE y forma parte del libro de clases correspondiente al curso.

Todos los procedimientos anteriormente aludidos, se traducen en los siguientes hitos pedagógicos, fruto de la praxis de nuestro trabajo colaborativo:

2019

- Cuarto año de excursiones pedagógicas: Museo Violeta Parra de Santiago. Presentación de mural colectivo en el contexto del festival escolar “Canciones que se Pintan”. <https://museovioletaparra.cl/museo-violeta-entre-ga-cuadros-canciones-se-pintan/>
- Diseño e implementación de talleres “Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y Neurociencias” para Docentes de Educación Primaria de BVM.
- Creación y organización del 1º “Festival de Mitos y Leyendas Interculturales y Latinoamericanas” en la escuela.
- Primer año de excursiones pedagógicas a la “Biblioteca Nacional de Chile” en el marco del “Día del Libro”.
- Ponentes en “Primer Seminario Nacional Red Estrado”. Ponencia: “Praxis del trabajo colaborativo y la co-docencia”.

2017

- Segundo año de salidas pedagógicas: Museo Violeta Parra en Santiago. Creación colectiva del Mural Violeta Parra en el marco del festival escolar “Canciones que se Pintan”. <https://museovioletaparra.cl/museo-violeta-parra-inicia-proyecto-canciones-que-se-pintan/>
- Festival de poesía “Escribimos para Violeta” en conmemoración de los 100 años de su natalicio.
- Concurso: “Escribo libre” Desarrollo de habilidades de escritura.

2016

- Organización y autogestión de “Santiago Musical”, 1er Concierto y clase magistral de Jazz en la escuela.
- Festival: “Las emociones se escuchan” Mezcla de textos líricos con jazz.

- Organización y autogestión de la “Semana del Libro”. Cuentacuentos invitados para potenciar habilidades de lectura y escritura.
- Creación de una red de colaboración entre el Museo de Violeta Parra y la escuela. Primer año de salidas pedagógicas al Museo.

2014

- Diseño e implementación de experiencias de aprendizaje al aire libre. Primera experiencia: “Aprendiendo sobre la naturaleza y la ecología en el bosque de Panul”.
- Exposición de textos argumentativos y afiches creados por las estudiantes sobre la realidad del Panul.
- Participación en el videoclip musical de la cantante de hip-hop chilena Ana Tijoux: “Los Peces Gordos No Pueden Volar”. Desarrollo de las habilidades de actuación. <https://www.youtube.com/watch?v=1WvYiThxh2c>.
- Primer Encuentro de Poesía Escolar intercultural: “Declarando nuestra interculturalidad”.
- Ciclo de charlas: “Mujeres que actúan” Para unidad de textos informativos, instancia donde estudiantes entrevista a mujeres destacadas como actrices y dirigentes feministas.

Lo definido anteriormente se logró gracias al cumplimiento de diversas capacidades y características personales de las docentes que participaron de esta experiencia y que son vitales para el éxito de la misma; entre estas competencias se puede mencionar la apertura al trabajo en equipo, la capacidad de empatizar con otro, la valorización de la diversidad, el respeto por las diferencias individuales, adherencia al paradigma educativo socio-crítico, pero principalmente el principio político y ético, el deseo profundo de disminuir las desigualdades sociales, ya sea por exclusión y segregación cultural, política, social, intelectual, económica, racial, sexual etc. En donde la transformación y alquimia social hacia una sociedad democrática sea real, para de esta manera fortalecer una política de desarrollo curricular justa con una mirada transversal del ser humano en que se resguarde la pertinencia, relevancia, contextualización, legitimidad y estabilidad del currículo para la construcción de un sistema educativo con justicia social, que brinde una verdadera educación pública para todas y todos. Es por ello que una herramienta fundamental con la que cuenta el sistema educativo es el currículo, el cual se convierte en un poderoso instrumento que posibilita ver la educación de una manera global e integral, incorporando la teoría y la práctica e imprimiendo un sello político, ideológico, axiológico y epistemológico, puesto que todo currículum refleja decisiones políticas determinadas, las cuales no son ni neutras ni arbitrarias (Magendzo, 2010). Para tales efectos, resulta de real importancia definir la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, siendo una herramienta más para potenciar éste, es decir, es una evaluación para el aprendizaje.

Por ende, son fundamentales las habilidades socioafectivas para trabajar en equipo y desarrollar un adecuado Trabajo Colaborativo. Lo anterior, convoca a una transformación paradigmática de la cultura escolar al interior de la escuela, en donde todas las opiniones son legítimas y contribuyen al mejoramiento educativo y desarrollo de un entendimiento colectivo para enfrentar los diversos y complejos desafíos escolares. En donde siempre se aprende algo diferente y de valor para mejorar la práctica pedagógica con una visión más contemporánea sobre la inclusión en todos sus ámbitos. Lo anterior, demuestra cómo los saberes pedagógicos que traen a la mano ambas profesoras son fundamentales para mejorar la práctica pedagógica y por ende el aprendizaje de las estudiantes y de esta forma reducir la brecha educacional.

Es aquí donde nos encontramos con prácticas pedagógicas inclusivas en donde sus fundamentos paradigmáticos se ocupan principalmente de gatillar experiencias de aprendizaje que consideren la diversidad como un valor y una oportunidad para el respeto de los derechos humanos, en el contexto del nuevo Chile que se está construyendo, donde se han visibilizado diferencias y se han exigido cambios sociales, políticos, económicos y culturales, que no solo pasan por lo macro, sino también por la transformación micro y la contribución que la pedagogía puede hacer a esta nueva sociedad.

Es aquí como se visualiza el empoderamiento del saber pedagógico y el rol de las profesoras para la transformación social y educativa que a pesar de trabajar en contextos de educación formal caracterizados por el agobio laboral y la ausencia de apoyo de la gestión pedagógica de los grupos directivos, logran vivenciar aspectos relevantes de la innovación educativa para la construcción de experiencias en, desde y con la diversidad. Lo anterior evidencia que la colaboración docente es un pilar fundamental para propiciar la construcción de escuelas justas.

El Trabajo Colaborativo ha sido definido de diferentes formas, en líneas generales el aprendizaje se potencia cuando se desarrollan destrezas cooperativas y profesionales para solucionar los problemas o encrucijadas pedagógicas y discutir el accionar educativo. En donde, se propicia la participación y la toma de decisiones conjuntas y consensuadas de manera colaborativa y cooperativa. Para esto, se otorga espacio para la comunicación, el diálogo, el trabajo en equipo y la participación de todas y todos los agentes educativos, analizando desde el punto de vista profesional y realizando una lectura de las particularidades de cada estudiante, buscando las herramientas que permitan a este, acceder al conocimiento de la manera que le sea más cercana para la eliminación de las barreras de aprendizaje y construir oportunidades de acceso para todos y todas.

Dentro de los lineamientos de acción del Trabajo Colaborativo al interior del aula regular se encuentra la Co-enseñanza, lo cual implica que dos o más personas compartan la responsabilidad del proceso de enseñanza y por ende, de su respectiva diversificación para propiciar experiencias en, desde y con la diversidad. Implicando, la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, metodología y proceso de evaluación de un grupo curso y fundamentalmente permiten el diálogo constante en las decisiones pedagógicas, la reflexión y análisis respecto a las mismas, experiencias que enriquecen el aprendizaje de las estudiantes y a la vez

la praxis pedagógica.

Por consiguiente, es posible considerar la Co-enseñanza como una metodología de realización de la actividad educativa basada en la creencia de que el aprendizaje y el quehacer pedagógico se potencian cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas. La distribución colaborativa caracteriza las prácticas de liderazgo, en estas el liderazgo es compartido y distribuido por varias personas, es por esto, que al interior de la organización dos o más líderes trabajan juntos, en un determinado lugar y tiempo y llevan a cabo las mismas rutinas de liderazgo. Por lo tanto, el éxito de un/a líder educativo como agente de cambio depende en gran medida de la extensión de la visión compartida y del desarrollo de un plan estratégico de manera contextualizada en donde prime la toma de decisiones relevantes y con sentido para toda la comunidad educativa. Frente a lo anterior, es posible mencionar lo siguiente:

- Identificar las fortalezas del curso, considerando la información relevante que aporta la docente anterior que educó a las estudiantes, con la cual se desarrolla una entrevista en profundidad, así como también la evaluación diagnóstica inicial en la que se registran aprendizajes y habilidades claves y esenciales para el aprendizaje posterior.
- Tener un “panorama curso” que considere: características de aprendizaje, situación socio afectiva, vivencias y otros eventos importantes a considerar en cada estudiante.
- Especificar diversas estrategias de organización del curso, por ejemplo: tutoría entre pares, trabajos en grupos con mezcla intencional de diferentes formas de acceder al aprendizaje, diferentes ritmos de aprendizaje, etc.
- Diversificar las maneras y formas de presentar las actividades pedagógicas para favorecer la claridad y comprensión de la información por parte de las estudiantes, presentar diferentes formas de acceso, con estímulos visuales, auditivos, kinestésicos, pertinentes y apropiados a su edad, contexto cultural, etc.
- Elaboración del Plan de Apoyo individual de la estudiante, es decir, la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje para cada estudiante. Todo lo anterior, basado en los resultados de la evaluación integral psicopedagógica.
- Planificación conjunta de estrategias que consideran el antes, durante y después de la clase.
- Revisar y ajustar el Plan de Clase y otros programas relacionados.
- Realizar una/s planificación/es de unidad basada en proyectos ABP, en donde se presenta un desafío de aprendizaje al grupo curso.
- Elaborar adecuaciones curriculares significativas y no significativas.
- Definir los materiales y recursos educativos.
- Definir tipo de agrupación de las estudiantes.

- Planificar la organización de la sala, del mobiliario, de los y las estudiantes y codocentes.
- Modelar comportamientos para la vida, por ejemplo: de colaboración, de respeto, de compartir conocimientos, etc.
- Tomar decisiones respecto a las modalidades, procedimientos e instrumentos de evaluación que se ajusten a las posibilidades de comprensión, expresión y ejecución.
- Acordar la utilización flexible de los tiempos de evaluación.
- Analizar y reflexionar en conjunto la práctica educativa, diferenciando actividades exitosas, tanto para grupos completos como para estudiantes de manera personal.

Conclusiones

Bajo el contexto de las desigualdades, el sistema educacional chileno posee todas aquellas limitaciones de un sistema segmentado y mercantilizado. Frente a este escenario de injusticia y desigualdad, trabajar por la justicia social desde la educación se ha convertido en un imperativo ético, y los nuevos desafíos del siglo XXI invitan a vivir la educación desde este enfoque y es por ello que el presente trabajo, se convierte pues, en un intento de englobar todas las ideas, experiencias y conjeturas progresistas, todas ellas con un importante punto en común: la pretensión de cambiar y mejorar la educación, para con ello, cambiar y mejorar la sociedad en su conjunto, buscando el cooperativismo, el apoyo mutuo, la solidaridad, la libertad, la igualdad ético-colectiva, económica y de género, es decir, la dignidad y la inclusión para la justicia social en todos los ámbitos del desarrollo humano. De esta manera, la intención es explícitamente pedagógica, pues aplica estrategias educativas para potenciar la justicia social, frente a un contexto que nos demanda esta premisa.

La justicia social no es un concepto estático, consensuado y cerrado; quizá todo lo contrario, es un concepto dinámico, que depende y se afianza en relación con la sociedad en la que se enmarca y de cómo comprenda ésta la educación y su papel en la construcción de una ciudadanía democrática (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). En donde se hace una lectura político-cultural de las realidades de la escuela municipal e intercultural y crea para esto, herramientas educativas que buscan transformar la sociedad, a través de establecer una forma más equitativa de acceder al aprendizaje de parte de la población más vulnerable, como estudiantes que presentan diversas características de aprendizaje, estudiantes migrantes, estudiantes de escasos recursos, estudiantes de ambientes familiares violentos, etc. potenciando, de esta forma, la inclusión social, abordando las diversas potencialidades y estableciendo instancias y experiencias significativas de aprendizaje, bajo un contexto digno y amoroso. En este sentido, es nuestro propósito aportar con nuevos e innovadores conocimientos que permitan construir herramientas para un saber pedagógico inclusivo y social, adecuado al contexto sociocultural, con el fin último de mejorar nuestras prácticas educati-

vas y responder de manera atinente a la diversidad de la comunidad de aprendizaje.

Respecto a lo pedagógico, desde esta experiencia es significativo que los/as docentes posean un paradigma educativo similar, ya que facilitó la implementación de la experiencia educativa. También se implementó como dinámica escolar para la co-docencia la práctica metodológica de ejercicios de Yoga en el aula por parte de la profesora de educación diferencial, los cuales responden a la implementación de una planificación en conjunto para abordar de manera pertinente y atinente el adecuado desarrollo de las habilidades cognitivas de la comunidad de aprendizaje. Todo lo anterior, es parte de las adecuaciones curriculares que se implementan al interior del aula regular para diversificar la enseñanza. Además, el Yoga en el aula, es una estrategia pedagógica inclusiva que involucra a toda la comunidad de aprendizaje, ya que se establece el proceso de aprendizaje basado en el movimiento. Además, de los beneficios bio-psico-sociales de la práctica milenaria del Yoga. De esta forma, el Yoga en el aula como alternativas o medios de aprendizaje que benefician a toda la comunidad de aprendizaje, auxiliando y potenciando el desarrollo efectivo de sus capacidades. Siendo además este, un distintivo del espacio de aprendizaje creado por las docentes.

Frente a todo lo anterior, la aplicación metodológica de los ejercicios de Yoga en el aula ha propiciado una serie de beneficios, tanto a nivel cognitivo, como emocional, pues la comunidad de aprendizaje ha incorporado de manera muy natural la práctica de los ejercicios. Lo anterior, entrega la posibilidad de transitar de manera armoniosa, desde la vivencia emocional y afectiva con el mundo, a la organización del pensamiento y la creatividad, a partir de la consciencia de la corporalidad en el contexto educativo formal.

Frente a la situación expuesta es posible recordar las sabias palabras de Humberto Maturana y decir que el educar se constituye en el proceso en el cual el niño, niña o el adulto convive con otro, y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia. La atención hacia la diversidad es lo más genuinamente natural al ser humano. En donde la comunidad docente responde a ello con propuestas acordes a las particularidades de la de aprendizaje, esto cuando el trabajo colaborativo cumple los objetivos propuestos, los cuales son éticos y políticos.

La educación bajo un enfoque inclusivo, aspira a la construcción de escuelas para que todos y todas, no obstante sus diversidades individuales, culturales y sociales ante el aprendizaje pueden acceder a una educación de calidad con equivalentes oportunidades de aprendizaje, esto para contribuir a una realidad social en donde las oportunidades de acceso para los/as estudiantes estén equiparadas, respecto al desarrollo de sus potencialidades. Lo que a su vez es un derecho y un deber por cumplir en la sociedad actual.

En este sentido la misión de la educación en muchos países es la formación integral de las personas y Chile no es la excepción. Por ende, es necesario contribuir con la formación integral de la comunidad de aprendizaje, otorgando oportunidades de aprendizajes pertinentes y relevantes a sus intereses e historias de interacciones,

en donde, otorgar y propiciar experiencias de aprendizaje desafiantes, motivadoras, innovadoras y acorde a sus necesidades de aprendizaje es el desafío de los actores docentes para la construcción de una escuela inclusiva donde todos y todas aprendan de manera significativa.

Esta es una reflexión específicamente pedagógica, porque la pretensión es explícitamente formativa, apoyada en la reflexión crítica, holística e interdisciplinar sobre el proceso formativo del ser humano. En donde la escuela pueda brindar y ofrecer una educación que abarque y potencie la diversidad de potencialidades y facetas de toda la comunidad de aprendizaje y es responsabilidad del quehacer pedagógico brindar y ofrecer este tipo de oportunidades educativas, aspirando a armonizar y equilibrar la parte intelectual, emocional, creativa, espiritual e instintiva de la naturaleza humana.

Los hallazgos de la presente reflexión pedagógica son relevantes para la operacionalización del Trabajo Colaborativo, la Co enseñanza, el Diseño Universal del Aprendizaje y prácticas pedagógicas inclusivas. Así mismo, se podrán efectuar nuevas indagaciones que aborden de manera más profunda dichas temáticas, creando iniciativas de investigación y una mayor preocupación de los formadores de los actores docentes respecto a las estrategias metodológicas, la transposición didáctica a utilizar y los desafíos de la heterogénea comunidad de aprendizaje del siglo XXI.

La relevancia de esta breve reflexión radica en recoger la apreciación y reflexión desde la praxis pedagógica, de profesoras en ejercicio docente que desarrollan y construyen conocimiento pedagógico en el devenir de la construcción cotidiana de la vida de la escuela. De esta manera se logra un elixir de conocimiento pedagógico logrado a través de la realidad que conlleva la escuela municipal de hoy.

Con lo anterior, se aporta con datos específicos y relevantes que permiten conocer la realidad y también se hace una invitación a integrar estas prácticas a nuevos y diversos escenarios pedagógicos. Es decir con esta experiencia, se busca aportar con mejoras en las prácticas pedagógicas extensibles a nuevos espacios, esto con el propósito de que se logre el desarrollo integral de las personas y de esta manera contribuir con avances en el evento pedagógico del diseño integral del modelo curricular y la operacionalidad del proceso de aprendizaje y enseñanza en la cultura escolar en donde convergen el quehacer y los multiversos pedagógicos ocupados de la formación del ser humano.

El objetivo de esta breve descripción es sintetizar una experiencia donde se genera y construye conocimiento pedagógico extensible a realidades similares, que puede ser duplicada, mejorada y transformada en aquellos contextos, conducente a generar procesos de aprendizaje vivencial para contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, y por lo tanto, la retribución al desarrollo país, que tiene relación con complementar y enriquecer la aplicación de estrategias metodológicas para la atención hacia la diversidad a través de estrategias pedagógicas inclusivas que permitan aplicar de manera atingente la misión del Ministerio de Educación y cumplir el real efecto de la educación, que es promover y potenciar el desarrollo integral de los diversos aspectos del ser, para vivir de la manera

más plena y justa posible en nuestra sociedad.

Las docentes, desde su práctica y reflexiones, también construyen teorías que al ser documentadas, pueden contribuir con la constitución de una base de conocimientos y este proceso representa un referente importante cuando el/la docente se empodera de su rol protagónico como constructor de conocimiento pedagógico. Reconocer el aporte del docente en el conocimiento y mejoras de los procesos educativos es fundamental, porque construyen y reconstruyen su práctica pedagógica en la vivencia educativa, materializar esta práctica exitosa, sirve de antecedente y es extensible a nuevos contextos educativos, además de modelar un rol donde el docente no solo enseña, sino también analiza y documenta su praxis para compartirla, lo que permite su empoderamiento como un agente importante no solo para generar aprendizajes a nivel micro, sino para saber materializar estas experiencias y que estas se sinteticen en políticas públicas que ayuden a nivel macro.

Para terminar, el rol del profesor/a como investigador activo de su práctica docente, con la finalidad de acumular este conocimiento, transmitir y extender a otras realidades educativas, factible de ser mejorado y transformado, considerando los valores del trabajo colaborativo entre docentes y la materialización y sistematización de estrategias inclusivas de aprendizajes para los/as estudiantes, son tópicos centrales del trabajo descrito, y se consideran fundamentales en la educación actual. A la filosofía de la Escuela Inclusiva y a la apuesta de la diversidad como valor va dirigido este texto, con la esperanza de que sirva para la reflexión y para que cada una y uno de los actores docentes, en el futuro, fuera y dentro de las aulas, miren el mundo de la educación con ojos renovados.

Queda como tarea pendiente, seguir lineamientos extensibles a los demás niveles educativos, es decir, que los y las estudiantes tengan asegurado en todos los niveles de enseñanza que se requieren, estrategias educativas acorde a sus características e intereses, definiendo para esto, la utilización de los instrumentos curriculares, la planificación de la enseñanza y la evaluación, como formas de materializar dichas estrategias para de esta forma responder con equidad y justicia al dilema de las diferencias en la educación escolar.

Lo anteriormente expuesto puede ser de gran relevancia potenciar las instancias de reflexión del quehacer pedagógico y proporcionar una oportunidad de re-conceptualización del diseño curricular y otorgarle espacio a la innovación curricular a través de prácticas inclusivas. Por lo tanto, representa una revolución, pues invita a una transformación estructural en un dominio de acciones en las cuales el otro es constituido como un legítimo otro en la convivencia para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y de trabajo con la comunidad desde las matrices conceptuales de la inclusión sociocomunitaria y la visión socioantropológica, como enfoques epistemológico para la construcción de la propuesta en donde el foco es el aprendizaje de todos y todas desde la convivencia del estar en común.

El gran desafío, entonces, es aportar con herramientas concretas que propicien una convivencia inclusiva para la justicia social. De este modo, es importante considerar la aplicación de los lineamientos inclusivos en el aula como un puente

que armoniza y equilibra el ser humano desde sus múltiples dimensiones y potencialidades como base de su desarrollo: creativo, cognitivo, emocional, ético, estético, social y espiritual. Abordar la multidimensionalidad de los sujetos es reconocer su belleza y es algo ineludible para su formación integral. Al reconocerla, se promueve un desarrollo armónico, pluralista y equitativo, pues se comprende al otro como un legítimo otro. Por eso las experiencias pedagógicas deben ser transformativas e integrales, sustentada en una mirada integral de una pedagogía libre, activa, crítica y humanizadora en base a una convivencia democrática.

Así, es necesario que los valores contenidos en el currículo respondan a los valores contenidos en la comunidad local y para esto es necesario desarrollar una visión de cambio y un plan estratégico que comprometa de manera colaborativa y cooperativa a la comunidad de actores docentes en la toma de decisiones, lo anterior son componentes claves del proceso de desarrollo e implementación de un lineamiento curricular. Por lo tanto, el éxito de un líder del currículo como agente de cambio al interior de la escuela, depende en gran medida de la extensión de la visión compartida y del desarrollo de un plan estratégico de implementación curricular de manera contextualizada en donde prime la toma de decisiones curriculares relevantes y con sentido por parte de las comunidades educativas desde una perspectiva distribuida de liderazgo educativo para apoyar la apropiación, adecuación y enriquecimiento del currículo nacional. Lo anterior, tiene que ver con la posibilidad de desarrollar los conceptos vinculados con la naturaleza del conocimiento pedagógico que es construido y elaborado por aquellos que lo practican, estudiantes, padres y docentes principalmente. Ya que, solo ellos son capaces de identificar lo que es pertinente y apropiado aprender a sus realidades y es el docente quien debe facilitar ese proceso. Todo esto en un proceso democratizador de la escuela y la educación.

Darle vida a las palabras del legado Mistraliano es lo que le falta al proceso de implementación curricular nacional y al proceso de construcción de políticas públicas de manera integral para la inclusión de la diversidad. Pues fue ella quien escribió desde la vivencia pedagógica y el devenir educativo, lo anterior, se relaciona con la ausencia de reconocimiento de la realidad escolar, la cual es diversa, es por ello que se produce un desencuentro entre la política educativa y la práctica educativa, lo que genera el fracaso, particularmente, en el proceso de implementación curricular, de allí la importancia de reconocer el rol de los distintos actores del proceso educativo a la hora de emprender la implementación de las reformas. Aunque existen las intenciones de mejoras educativas en relación al ámbito C “Implementación y desarrollo curricular” de las Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular (Mineduc, 2016), aún queda un recorrido por hacer desde la comprensión y la praxis pedagógica para darle un “soplo de vida” al currículo nacional, lectura de la realidad que mejoraría mucho, si se considerara la participación de la comunidad educativa, y principalmente a los docentes de aula, en la elaboración de las políticas públicas en educación.

Lo anteriormente descrito, busca aproximarse a la problemática de la crisis del sistema educativo nacional, a partir de las dificultades que enfrentan los procesos de implementación curricular para abordar la diversidad y la inclusión social, particular-

mente los problemas entre las exigencias del currículo escrito y las diversas realidades socioeconómicas y socioculturales de los y las estudiantes y sus consecuencias sobre el currículo aprendido. Brecha que se ha evidenciado aún más durante el 2020-2021 entre las escuelas municipales y particulares producto de la pandemia que han perjudicado las condiciones de enseñanza que viven gran parte de los niños y niñas más vulnerables educados en las escuelas municipales, contexto que en la medida que se visibiliza podrá ser también transformado.

Finalmente, haciendo referencia a las ideas fuerza planteadas, se entiende y se valida que existen contradicciones en el currículo actual, las que impiden en gran medida que esté realmente en la dirección de la inclusión social, cultural, política, económica y sexual al cual pertenece la amplia dimensión del ser y de las características de nuestra comunidad, dada la distancia existente entre lo teórico y la realidad en las aulas de la escuela municipal. Sin embargo, bajo la lectura adecuada y bajo la serie de condiciones descritas anteriormente, el trabajo colaborativo de las docentes en este caso particular, y extensibles de ser implantado y transformado en realidades similares, permite una lectura tal de su realidad que logra incorporar y aplicar elementos del currículo, elementos del DUA, análisis de las características particulares de sus estudiantes, situaciones pertinentes y contingentes. Lo anterior, propicia obtener como resultado prácticas pedagógicas significativas, inclusivas y situadas, que permitan a una parte de la población más vulnerable, acceder a las herramientas pedagógicas que le permiten construir conocimiento, actitudes y habilidades, que generan una real inclusión social, haciendo justicia a sus necesidades particulares y permitiendo la construcción de una nueva sociedad más justa en una micro realidad caracterizada por las desigualdades sociales.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.
- Blanco, R. (2010) (Coord.) El derecho de todos a una educación de calidad Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 4(2) ,25-153.
- Duk, C. (2008) Inclusiva. Guía para la mejora de la respuesta de la escuela a la diversidad. Santiago de Chile: Fundación HINENI.
- Echeita, G. (2006) Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, 6 (2), 9- 18, consultado el 6/05/10 .
- Infante, M., P. Ortega, M. Rodríguez, C. Fonseca, C. Matus y V. Ramírez. (Co)Construcción de los discursos sobre diversidad.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J (en prensa). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de caso. Educación XXI.

- Llaña, M. (2011). *La Convivencia en los Espacios Escolares, Una Incursión hacia su Invisibilidad*. Bravo y Allende Editores, Santiago, Chile.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía: analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.
- Magendzo, A. (2010). Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH)*, (52), 321-330. Recuperado de <https://cutt.ly/ytjQNyo>.
- Maturana Humberto. (2001) *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Dolmen Ediciones, Santiago, Chile.
- Marco Para la Buena Enseñanza (2008) CPEIP, Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2016) *Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular*. Informe Mesa de Desarrollo Curricular. Unidad de Currículum y Evaluación.

PARTE V

Políticas educativas y trabajo docente

Las políticas educacionales de la Dictadura Cívico-Militar dirigidas al trabajo docente en Chile (1973-1990)¹

Felipe Zurita Garrido

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

felipe.zurita@umce.cl

1. Introducción

En este escrito se presentan los resultados de una investigación que tuvo como objeto de estudio la configuración histórica del trabajo docente durante la Dictadura Cívico-Militar en Chile (1973-1990). Dentro de este problema y periodo interesó indagar en las diferentes políticas públicas que la Dictadura Cívico-Militar diseñó e implementó sobre el profesorado, tanto desde el punto de vista de la regulación jurídica oficial, como así también, desde el punto de vista de la represión política llevada adelante por agentes del Estado. De esta manera, se trabajó con una comprensión ampliada de la acción del Estado a través de las políticas públicas, donde se consideró la acción pública y la acción no pública del mismo sobre el profesorado, posibilitando el desarrollo de una investigación que emprendiera un abordaje entrelazado de estas dos formas de actuar del Estado.

En la bibliografía disponible sobre la educación durante la Dictadura Cívico-Militar en Chile no se ha considerado como un problema de estudio central a la acción del Estado sobre el trabajo docente desde esta perspectiva ampliada, puesto que se ha privilegiado el desarrollo de estudios centrados en los procesos de transformación estructural del sistema educativo (Castro, 1977; Berchenko, 1983; Núñez, 1982, 1989, 1990, 2003; PIIE, 1984; Cox y Gysling, 1990; Latorre, Núñez, González y Hevia, 1991; Espinoza y González, 1993; Oliva, 1998, 2010; Cox, 2003; Maldonado, 2003; Ruiz, 2010; Retamal, 2013; Bellei, 2015) o en aspectos más específicos del trabajo docente como los impactos de la transformación económica neoliberal en la

.....
1 Este trabajo fue desarrollado gracias al financiamiento del Proyecto FONDECYT de Iniciación en Investigación N° 11200265 titulado: “Intelectuales en la construcción e implementación de la política educacional de la Dictadura Cívico-Militar en Chile (1973-1990): trayectorias biográficas de Ministros de Educación, Subsecretarios de Educación y Directores del CPEIP”.

vida laboral (Adler Lomnitz y Melnick, 1998), la violencia política (Sánchez, 2013) y la organización sindical (Reyes, 2005; Candina, 2014). Considerando aquello, la investigación que aquí se presenta apuntó a abordar este problema de estudio desde una perspectiva integradora de la acción del Estado. Para lograr aquello, se consideraron las siguientes preguntas orientadoras del trabajo de investigación: ¿Cuáles son las políticas educacionales sobre el trabajo docente en Chile construidas en este periodo? ¿Qué características tienen estas políticas educacionales? ¿Qué cambios y continuidades son posibles de identificar en la política educacional sobre el trabajo docente en este periodo? ¿Qué grupos hicieron estas políticas educacionales y cuáles eran sus fundamentos políticos, filosóficos e ideológicos?

Una investigación de esta naturaleza presenta varios desafíos desde el punto de vista metodológico interesantes de considerar. Uno de estos corresponde a las transformaciones llevadas adelante en la distribución de poder al interior del Estado en el contexto de la Dictadura Cívico-Militar. En esta línea, el 21 de septiembre de 1973 la Dictadura Cívico-Militar disolvió al Congreso Nacional mediante el Decreto Ley N° 27 (Chile, 1973b) y posteriormente en junio de 1974 la Junta Militar de Gobierno² se arrogó los poderes Constituyente, Legislativo y Ejecutivo a través del Decreto Ley N° 527 (Chile, 1974a), situación que permaneció así hasta el final de la misma. De esta manera, para identificar y analizar las políticas educacionales de la Dictadura Cívico-Militar chilena fue necesario trabajar sobre una tipología de fuentes muy específicas: aquellas elaboradas en el entorno de producción legislativa del periodo. De esta forma, se analizaron documentos estratégicos (Junta Nacional de Gobierno, 1974; Chile, 1975; Pinochet, 1979), documentos jurídicos y las actas de la Junta Militar de Gobierno, lo que permitió acceder a las ideas que orientaron las líneas generales de la Dictadura Cívico-Militar, a los productos del trabajo legislativo y al contexto de producción de los mismos. Para abordar la violencia política ejercida sobre el profesorado por parte de los agentes de la Dictadura Cívico-Militar se abordaron los informes de violaciones a los derechos humanos elaborados en diferentes momentos del periodo de transición a la democracia (Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, 1991; Comisión Nacional sobre la Prisión Política y Tortura, 2005).

Estas fuentes fueron analizadas tanto desde el punto de vista de su contenido temático propio, como así también, en diálogo con otras políticas públicas más amplias emprendidas por la Dictadura Cívico-Militar, puesto que se asumió que las diferentes iniciativas dirigidas hacia el profesorado chileno estaban en diálogo con opciones políticas, económicas e ideológicas de mayor envergadura.

Para lograr lo anteriormente señalado, este texto se organizará en tres secciones: la primera, servirá para analizar las políticas educacionales elaboradas entre 1973 y 1990, donde se pondrá atención a la diferencia de enfoque y alcance de las mismas en diferentes momentos de dicho periodo; la segunda, servirá para analizar en térmi-

.....
2 La Junta Militar de Gobierno fue la instancia de Gobierno que se entregó la Dictadura Cívico-Militar después del Golpe de Estado de 1973. Estuvo compuesta por el grupo de líderes del Ejército, Marina, Fuerza Aérea y Carabineros que se tomaron el poder mediante el Golpe de Estado y centralizó los poderes Ejecutivo, Legislativo y Constituyente.

nos generales las políticas de represión dirigidas hacia el profesorado por parte del régimen y finalmente, la tercera, será el espacio para compartir algunas conclusiones.

2. Dos momentos de la política educacional

En el caso de la política educacional de la Dictadura Cívico-Militar orientada hacia el profesorado chileno se identificaron dos grandes periodos: uno comprendido entre 1973 y 1978, donde las iniciativas estatales se caracterizaron como poco sistemáticas y contradictorias, puesto que zigzagueaban entre la rectificación y el enaltecimiento hacia el trabajo docente. Por su parte, el segundo periodo comprendido entre 1979 y 1990 se caracterizó por la implementación de políticas de modernización neoliberal autoritarias al campo educacional.

2.1 Políticas de rectificación y enaltecimiento hacia el profesorado (1973-1978)

El primer periodo (1973-1978), fue liderado en el espacio público por integrantes de la Armada de Chile quienes se ubicaron en diferentes puntos estratégicos de dirección del Ministerio de Educación Pública. Esta presencia de las Fuerzas Armadas fue replicada en los diferentes niveles del sistema educacional a lo largo del país. Uno de los principales lineamientos de la política educacional durante este primer periodo fue el desarrollo de diferentes iniciativas de rectificación del profesorado, entendiéndose por esto al complejo proceso de intervención de las diferentes instituciones educacionales y la disminución del poder de aquellos segmentos del profesorado identificados como integrantes o simpatizantes de los partidos políticos del Gobierno de la Unidad Popular liderado por el Presidente Salvador Allende. De esta forma, es posible entender el desarrollo de diferentes iniciativas que buscaron situar en una condición de precariedad a las y los funcionarios públicos mediante el establecimiento de la condición de interinato de su vínculo laboral. El primer movimiento en esta dirección fue la publicación del Decreto Ley N° 6 en septiembre de 1973 (Chile, 1973a) que estableció esta condición y se limitó a indicar la clara posibilidad de cesar de sus puestos de trabajo a diferentes funcionarias y funcionarios públicos mediante reemplazos directos. Los docentes del sistema escolar público gozaban de la condición de empleados públicos y vieron como la seguridad de su trabajo se desvanecía a propósito de esta definición de rectificación de carácter político y revanchista. Esta persecución a empleados públicos fue una política recurrente en este periodo y se complementó con diversos instrumentos jurídicos que buscaban entregar más atribuciones al Estado para expurgar a las personas que trabajaban en su interior, tales como: Decreto Ley N° 22 de 1973 (Chile, 1973c); Decreto Ley N° 98 de 1973 (Chile, 1973d) y el Decreto Ley N° 2.345 de 1978 (Chile, 1978b).

Otra iniciativa orientada a la rectificación del profesorado fue el cierre de las escuelas normales a través del Decreto Ley N° 179 publicado en diciembre de 1973.

Las escuelas normales eran las instituciones formadoras de docentes de educación básica y funcionaban desde mediados del siglo XIX, constituyéndose en una institución con presencia nacional y fundamental en la formación de docentes para el sistema educativo. Desde la mirada de los funcionarios de la Dictadura Cívico-Militar las escuelas normales habrían caído en un funcionamiento irregular debido a su baja calidad y complejidad, pero fundamentalmente, debido a que se habrían politizado en demasía, haciéndose parte activa de las disputas político-educacionales durante el Gobierno de la Unidad Popular. Si bien, al interior de la Junta Militar de Gobierno se habría acordado un cierre y reorganización temporal de las escuelas normales³, lo que terminó ocurriendo fue el cierre definitivo de las mismas mediante la publicación del Decreto Ley N° 179 en diciembre de 1973. En dicho cuerpo legal se fundamentó la “reorganización de la enseñanza normal” en los siguientes términos:

a) La situación de anarquía en que se desenvuelve la Enseñanza Normal, tanto en sus aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos, y que es el propósito de la Junta de Gobierno restablecer los principios de orden, disciplina y moralidad en los establecimientos educacionales, máxime en aquellos que tienen por misión preparar el profesorado de las escuelas de enseñanza básica. (Chile, 1973f, p. 1).

La tercera iniciativa de carácter rectificador de la Dictadura Cívico-Militar fue el ataque a la principal organización sindical del profesorado, el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE). En un primer momento la Dictadura Cívico-Militar optó por intervenir al SUTE a través del Decreto Ley N° 82 publicado en octubre de 1973. Mediante dicho cuerpo legal se eliminó el financiamiento del SUTE debido a la supresión del descuento mensual por planilla que se realizaba mensualmente a sus afiliados, se congeló el 90% de sus recursos y se estableció la apertura de procesos de revisión de sus actividades. Estas medidas apuntaban a hacer inviable el funcionamiento del SUTE y evidenciaban una abierta desconfianza hacia su lógica de funcionamiento de parte del régimen. Finalmente, pasados dos años de esta primera medida, a través del Decreto Ley N° 1.284 se materializó la eliminación en el ámbito de la legalidad del SUTE presentándose la siguiente explicación:

3°.- Que del estudio que se ha hecho de sus actividades se ha podido comprobar que cumplían actividades de carácter gremial y político, que no están permitidos en sus Estatutos, lo que es causal suficiente para proceder a la cancelación de sus personalidades jurídicas. (Chile, 1975, p. 1).

En este mismo periodo inicial, la Dictadura Cívico-Militar llevó adelante algunas políticas que buscaban enaltecer la imagen del profesorado chileno. La primera

.....
3 Ver Acta de la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del día 31 de Octubre de 1973.

de estas políticas fue la fundación del Colegio de Profesores a través de la publicación del Decreto Ley N° 678 el 16 de octubre de 1974. Los argumentos utilizados para fundamentar esta nueva institucionalidad fueron presentados en los siguientes considerandos:

Considerando: Que la creación del Colegio de Profesores es una antigua y sentida aspiración del magisterio nacional que ve en ella la forma de conceder a la abnegada labor de profesor la dignificación que el desempeño de su profesión exige. Que cabe destacar que el profesional docente requiere más que ningún otro profesional, de especiales condiciones para el ejercicio de su profesión ya que ésta es una abnegada entrega de lo mejor de sí mismos en bien de los discípulos e implica un constante espíritu de superación para preparar a la juventud en los profundos cambios educacionales que vive el país. Que lo anterior ha determinado que el Supremo Gobierno, consciente de la importancia que en el desarrollo social del país tiene el ejercicio de la docencia proceda a crear el Colegio de Profesores como la organización única, profesional y moral que promueva la dignificación del profesor. Que el Colegio de Profesores viene a ser el nuevo cauce a través del cual el profesorado hará valer sus derechos y esta entidad estará llamada a marcar nuevos rumbos en el progreso educacional chileno, y. (Chile, 1974b, p. 1).

Con la fundación del Colegio de Profesores la Dictadura Cívico-Militar buscaba alejar al profesorado de la lógica de organización de orientación sindicalista que históricamente había construido, puesto que la figura de los Colegios era justamente aquella forma de organización que los grupos profesionales más prestigiosos habían seguido. Por otra parte, con la fundación del Colegio de Profesores la Dictadura Cívico-Militar buscaba controlar la organización del profesorado puesto que puso en su dirección a docentes afines al régimen tales como la profesora Olga Silvia Peña Morales en el periodo 1974-1979 y el profesor Juan Eduardo Gariazzo Barría en el periodo 1979-1986. Esta situación de falta de autonomía del Colegio de Profesores puso en cuestionamiento su función al interior del profesorado, lo que derivó en una importante falta de apoyo y legitimidad.

La segunda política de enaltecimiento del profesorado fue la carrera docente materializada a través del Decreto Ley N° 2.327 publicado el 22 de septiembre de 1978. La carrera docente vino a atender una demanda importante del profesorado que era contar con una regulación específica para su trabajo, puesto que hasta ese momento el profesorado contaba con una regulación en tanto funcionarios públicos. A través de esta iniciativa se establecieron regulaciones específicas sobre el trabajo del profesorado: condiciones del ejercicio, ingreso a la docencia, nombramientos, destinaciones, ascensos, remuneraciones, horarios, encasillamientos, categorías, entre otras. Así, la Dictadura Cívico-Militar promulgó la carrera docente como un instrumento de organización del trabajo de las y los profesores, muy en la línea de las formas tradicionales de regulación propias del Estado Docente, entendiendo por

esto a un Estado que se preocupa por dotar de caminos y formas de organización de las diferentes instituciones y actores del sistema educacional. No obstante, la carrera docente no pudo ser implementada de forma adecuada, tanto por problemas técnicos asociados a las dificultades de traspasar a un grupo laboral numeroso a otra forma de regulación de sus funciones, como así también y de manera fundamental, por dificultades de orientación política, puesto que a contar del año 1979 se comenzó a generar al interior de la Dictadura Cívico-Militar un viraje profundo en sus orientaciones hacia la implementación de políticas marcadas por el pensamiento económico neoliberal, que ameritaban una comprensión de la acción del Estado completamente contraria a las finalidades de la carrera docente. De esta forma, de manera paulatina las orientaciones de la carrera docente comenzaron a ser abandonadas puesto que dejaron de tener sentido en el contexto mayor de una profunda revolución de corte económico neoliberal autoritario.

2.2 Políticas de modernización neoliberal autoritarias (1979-1990)

El segundo periodo (1979-1990) de la Política Pública Educacional de la Dictadura Cívico-Militar fue liderado por actores civiles de diferente formación y orientación política. Dentro de estos el más significativo fue Gonzalo Vial Correa, historiador y abogado que ocupó el cargo de Ministro de Educación entre el 26 de diciembre de 1978 y el 14 de diciembre de 1979. Se señala que es importante debido a que bajo su mandato se produce un profundo giro en la orientación de la política educacional hacia una reestructuración de carácter neoliberal. En marzo de 1979 se hizo público el documento denominado Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional (Pinochet, 1979) donde se señalaron los grandes lineamientos a seguir en la política educacional en los siguientes términos: abandono estatal de la responsabilidad de expandir su acción en el sistema educativo abriendo paso a la iniciativa privada; compromiso estatal con el aseguramiento del acceso de la población al nivel de educación básica; limitación del acceso a la educación media y educación superior a un segmento limitado de la población que cumpla con determinada capacidad económica y académica. Estos lineamientos tuvieron repercusión en el espacio destinado a la educación en la Constitución Política de la República de Chile creada por la Dictadura Cívico-Militar en Octubre de 1980 (CHILE, 1980c), puesto que allí se reforzó el compromiso del Estado a asegurar exclusivamente el acceso a educación básica y a reforzar la noción de *libertad de enseñanza* entendida en términos de la libertad de ofrecer servicios educacionales de diversa naturaleza y el derecho de los padres a escoger la educación de sus hijos.

Considerando lo anterior, se identificó una serie de políticas educacionales de orientación neoliberal que afectaron al trabajo docente, tanto en sus espacios de trabajo como en sus espacios de formación. En el caso de los espacios de trabajo del profesorado, la Dictadura Cívico-Militar optó por realizar sendos procesos de descentralización de los establecimientos educacionales fiscales administrados por el Ministerio de Educación Pública. En esta línea se inscribe el proceso de transferencia

de establecimientos de educación media técnico profesional públicos a gremios empresariales a través del Decreto Ley N° 3.166 promulgado en 29 de febrero de 1980 (Chile, 1980a). Las características de este proceso de transferencia son interesantes de considerar, puesto que se desarrolló mediante la firma de convenios que podían ser prorrogables en el tiempo, no significó gastos importantes para los gremios empresariales puesto que el traspaso fue de carácter gratuito y se aseguró un financiamiento público para asegurar el funcionamiento de dichos establecimientos. Para el profesorado que se desempeñaba en estos establecimientos educacionales este traspaso significó la pérdida de su condición de empleados públicos puesto que tuvieron que jubilarse o enfrentar el desempleo al perder su vínculo con el Ministerio de Educación Pública. Un segundo proceso de descentralización de los establecimientos educacionales fiscales administrados por el Ministerio de Educación Pública, eso sí de una escala mayor, fue el denominado proceso de municipalización que implicó el traspaso de los establecimientos educacionales fiscales de educación básica y educación media a las diferentes municipalidades del país. De esta forma, a través del Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3.063 de junio de 1980 (Chile, 1980b) se inició el proceso de traspaso de establecimientos educacionales fiscales y sus estudiantes a las diferentes municipalidades de las 336 comunas existentes en el país en 1980. Solamente en 1980 se contabilizaban 6.370 establecimientos educacionales fiscales de educación básica y educación media (Maldonado, 2003) que atendían a cerca de 2.150.338 estudiantes (Díaz, Lüders y Wagner, 2016). Ciertamente este proceso de transferencia de establecimientos educacionales fiscales a las municipalidades tomó un tiempo importante, extendiéndose hasta 1989, tanto por las complejidades técnicas, políticas y económicas de su materialización. En el caso del profesorado, el proceso de municipalización provocó efectos muy complejos, en primer lugar, implicó el fracaso en la implementación de la carrera docente revisada con anterioridad, puesto que, como segunda consecuencia, el profesorado perdió su condición de empleado público debido a que su actividad comenzó a ser regulada por las mismas condiciones que las y los trabajadores del flexible sistema laboral privado. Vinculado a lo anterior, y a modo de una tercera consecuencia, es posible señalar que el trabajo docente quedó en una situación de abierta exposición al pasar a depender laboralmente de forma directa de las municipalidades, puesto que las mismas fueron dirigidas durante toda la Dictadura Cívico-Militar por personas de confianza directa del régimen, favoreciéndose así la toma de decisiones en contrataciones y desvinculaciones fundamentadas por cuestiones políticas, como así también, debido al desarrollo de un complejo proceso de desvalorización y diferenciación del salario del profesorado, puesto que éste perdió cualquier regulación sobre su estructuración y límites mínimos, mientras que a la vez, las diferentes municipalidades remuneraron al profesorado según sus diversas capacidades económicas (Rojas, 1998), produciéndose así una novedosa y compleja situación de variabilidad y desigualdad salarial poco común en la experiencia del profesorado chileno.

En el caso de las políticas educacionales de orientación neoliberal que afectaron los espacios de formación del profesorado destaca la Ley General de Universidades oficializada a través del Decreto con Fuerza de Ley N° 1 publicado el 03 de

enero de 1981 (Chile, 1981a). Esta regulación trajo transformaciones profundas en el sistema universitario chileno, puesto que propició la incorporación de una nueva comprensión de la perspectiva de libertad académica asociada a cuestiones relativas a la propiedad y también incentivó la apertura de nuevas universidades privadas lo que vino a transformar el escenario de la educación superior chilena al incorporarse nuevos proyectos universitarios vinculados a grupos económicos, religiosos y políticos que anteriormente no tenían dicha representatividad en el espacio universitario. Con respecto al profesorado, la transformación más relevante establecida en el Decreto con Fuerza de Ley N° 1 fue el establecimiento de la idea de exclusividad universitaria, la que implicaba que solamente se formaría en las universidades determinadas profesiones que necesitarían la obtención previa de una licenciatura universitaria. Dentro del reducido grupo de 12 carreras profesionales⁴ no fue incluida la pedagogía lo que implicaba una evidente pérdida de estatus puesto que no sería desarrollada dentro de la institución educativa de mayor prestigio y desarrollo académico como lo es la universidad. Esta situación de exclusión de la pedagogía de la perspectiva de exclusividad universitaria se extendió durante toda la Dictadura Cívico-Militar, tornando profundamente compleja la existencia de la formación docente en el escenario educativo, puesto que como ya fue advertido anteriormente las escuelas normales habían dejado de existir. Profesoras y profesores continuaron formándose al interior de diversas universidades y otro tipo de instituciones de educación superior de menor jerarquía creadas por la misma Dictadura Cívico-Militar sobre la infraestructura física y académica del prestigioso Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en sus sedes de Santiago y de Valparaíso, ahora separadas de dicha institución. Estas instituciones de educación superior fueron el Instituto Profesional Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago y el Instituto Profesional Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso respectivamente que mantendrían ese nombre entre 1981 y 1985 cuando pasaron a denominarse Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación respectivamente. Estos cambios institucionales se explican por diversas pugnas y presiones en torno al problema de pérdida de prestigio de la formación docente, incluso dentro de la misma Junta Militar de Gobierno no había consenso sobre la exclusión de la pedagogía de la noción de exclusividad universitaria y sobre el hecho de que la pedagogía fuese desarrollada en instituciones de educación superior de menor calidad como las Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas. En esta línea, la creación de las universidades pedagógicas fue un problema ampliamente abordado en las Sesiones Secretas de la Junta Militar de Gobierno y fue a partir de la propuesta de José Toribio Medina, Comandante en Jefe de la Armada de Chile, que se nombrarían como Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante la Ley N° 18.433 (Chile, 1985a) y Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación mediante la Ley N° 18.434 (Chile, 1985b), ambas en septiembre de 1985.

Ciertamente que el escenario de políticas educacionales descrito hasta aquí

.....
 4 Estas carreras fueron las siguientes: abogado, arquitecto, bioquímico, cirujano dentista, ingeniero agrónomo, ingeniero civil, ingeniero comercial, ingeniero forestal, médico cirujano, médico veterinario, psicólogo y químico farmacéutico.

tiene un abierto cariz regresivo, con consecuencias complejas para el trabajo docente, puesto que provocaron una desestructuración profunda de la lógica de relación laboral del profesorado, en un contexto de prohibición de la actividad sindical. En otras palabras, el profesorado vivenció la destrucción de las estructuras de regulación y protección de su actividad laboral sin tener instancias institucionales para intentar poner freno a las mismas. De esta forma, las diferentes problemáticas laborales sufridas por el profesorado fueron ganando una abierta notoriedad, lo que fue obligando a la Dictadura Cívico-Militar a proponer alguna respuesta a la situación. Lo interesante de esto es que este problema dio paso a una discusión entre diferentes grupos integrantes de la Junta Militar de Gobierno, puesto que para un sector liderado por las comisiones legislativas de la Armada de Chile y de Carabineros de Chile era importante reestablecer algunas regulaciones básicas en torno a la organización del trabajo docente, tales como remuneración mínima para el profesorado que trabajase en establecimientos educacionales que recibían financiamiento estatal; disposiciones sobre el ingreso, mantención y salida del ejercicio docente; reducción de las horas de trabajo; entre otras. Mientras que para otro sector, liderado por Augusto Pinochet, el Ministerio de Educación Pública, por las comisiones legislativas de la Fuerza Aérea de Chile y del Ejército de Chile, era necesario establecer algunas regulaciones muy básicas que en lo fundamental mantuviesen al trabajo docente tal como se encontraba, o sea, que el profesorado continuara siendo un grupo de trabajadores particulares y que sus remuneraciones se establecieran a través de la lógica de la oferta y la demanda. Finalmente se impuso la segunda perspectiva y en marzo de 1987 se publicó la Ley N° 18.602 (Chile, 1987) que estableció algunas regulaciones básicas que no afectaban la condición de trabajadores privados del profesorado en pleno proceso de implementación del proceso de municipalización, donde el Ministerio de Educación pudo poner en funcionamiento lógicas de reubicación y desvinculación de docentes a lo largo del país contando con las herramientas flexibles y de bajo costo establecidas en la regulación laboral privada. De esta forma, es posible sostener que esta iniciativa, que vivió un momento inicial de enfrentamiento de posiciones al interior de la Junta Militar de Gobierno, se fue orientando cada vez más a situarse como una herramienta eficaz para legitimar el proceso de reorganización y racionalización de las plantas docentes de los establecimientos educacionales municipalizados y no necesariamente como una herramienta para regular y facilitar el desarrollo del trabajo docente.

Finalmente, en términos de la estructuración más amplia del nuevo sistema educacional construido por la Dictadura Cívico Militar, se publicó en marzo de 1990, un día antes de la asunción del primer Gobierno de Transición, la Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (Chile, 1990) que cumplió el rol de establecer jurídicamente en un nivel de carácter constitucional las lógicas de funcionamiento neoliberal de la educación: rol del Estado Subsidiario, financiamiento a la demanda vía vouchers, competencia de establecimientos educacionales por estudiantes y recursos, entre otras.

3. Represión y vigilancia contra las profesoras y profesores

La Dictadura Cívico-Militar chilena se caracterizó por llevar adelante un profundo proceso de persecución y exterminio de potenciales opositores políticos. Para lograr esto ocupó una vía jurídica destinada a instaurar toda una legislación que facilitara el control del territorio y su población, como así también, asegurar la hegemonía del uso de la fuerza. No obstante lo anterior, la Dictadura Cívico-Militar también utilizó una vía distinta a la jurídica que tenía que ver con la implementación de acciones posibles de conceptualizar mediante la noción del Terrorismo de Estado, a saber: asesinatos; desapariciones forzadas; torturas; violencia sexual; detenciones injustificadas; vigilancia y amedrentamiento; prisión política; secuestros; confinamientos; allanamientos; exilio; entre otras, cometidas por agentes del Estado y por civiles vinculados al régimen.

Tal como otros grupos laborales, el profesorado fue duramente castigado mediante diferentes modalidades represivas. En el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación publicado el 08 de febrero de 1991 (Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, 1991) que tenía como finalidad indagar y sistematizar las más graves violaciones a los Derechos Humanos, Pamela Sánchez (2013) logró identificar a 64 profesoras y profesores detenidos desaparecidos y 70 detenidos ejecutados. Con el objetivo de señalar un perfil del profesorado víctima del Terrorismo de Estado se pueden identificar como las más representativas las siguientes características: ser mayoritariamente hombres jóvenes y de mediana edad; sostener una militancia política abiertamente reconocida; ser en su mayoría de nacionalidad chilena; ser desaparecidos y ejecutados de forma mayoritaria en los primeros momentos de existencia de la Dictadura Cívico-Militar (1973-1974) y de manera más recurrente en la ciudad de Santiago. Este perfil es coherente con la imagen completa del Terrorismo de Estado diseñado e implementado por la Dictadura Cívico-Militar, puesto que la violencia estatal con apoyo civil fue dirigida fundamentalmente hacia personas identificadas con proyectos de transformación social afines a los partidos políticos de izquierda vinculados al Gobierno de la Unidad Popular. En esa perspectiva, las y los profesores que fueron partícipes entusiastas de dicho proyecto de transformación social y política, desde el mundo educacional, fueron identificados como opositores desde la perspectiva de las nuevas autoridades, lo que justificaba su persecución, vigilancia y potencial eliminación.

Las técnicas represivas utilizadas contra el profesorado chileno incluyeron, además de la ejecución y desaparecimiento, otras vías de acción. Dentro de estas resalta la vigilancia como una opción privilegiada. La vigilancia constante se constituyó en una herramienta de uso cotidiano para conocer y administrar políticamente al profesorado. El Ministro de Educación Pública, Contraalmirante Hugo Castro Jiménez, según registros del Acta N° 160 A de la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno, del día 08 de octubre de 1974, asume abiertamente el activo papel que cumplía el trabajo de Inteligencia como uno más de los diferentes actores que

inflúan en el sistema educacional chileno:

También tiene incidencia la parte seguridad del país. La Inteligencia está permanentemente funcionando, dando datos, indicando que hay que sacar a determinado profesor, que hay que poner a otro, etc. El Ejército coopera mucho; Carabineros en menor escala; la Armada y la FACH también tienen delegados y en algunas provincias tienen más cantidad de gente que el Ejército; pero el Ejército a través de los Intendentes influye bastante. (Junta de Gobierno, 1974, p. 2).

De esta forma, la vigilancia se constituyó en una tarea de amplia importancia, puesto que servía como vía para identificar, controlar y castigar a docentes opositores al régimen. De esta forma, en la revisión de las Actas de la Junta Militar de Gobierno aparecen instituciones y actores educativos como objetos constantes de vigilancia y persecución, tanto de forma directa, como así también a través de la implementación de otras políticas educacionales como las ya señaladas carrera docente y municipalización, mediante las cuales docentes identificados como opositores eran marginados o desvinculados de sus puestos de trabajo. Un ejemplo de esto se encuentra en la discusión de la implementación de la carrera docente (1978-1981) donde el Ministro de Educación Pública, Alfredo Prieto Bafalluy, entregó argumentos al General Augusto Pinochet Ugarte, en la Sesión Secreta de la Junta Militar de Gobierno del día 24 de abril de 1980, defendiendo la necesidad de que sean aprobadas algunas modificaciones a la carrera docente con miras a facilitar el despido de determinado perfil de profesoras y profesores:

EL GENERAL PINOCHET, PRESIDENTE DE LA REPUBLICA. (No se entiende el comienzo de la frase)... usted se está preparando para el futuro. EL señor PRIETO, MINISTRO DE EDUCACION,- Exactamente. Si me permite, señor Presidente, quiero señalar que la facultad de desburocratización, que la estamos usando en el Ministerio para algunos casos, puede ser puntual, porque yo no puedo sacar a 1,000 profesores con esta facultad, pero sí puedo utilizar esta herramienta para la reducción de jornada; tomar a aquellos cuya labor, hoy día, es nada más que hacer activismo en contra del Gobierno por nuestro sistema educacional. Es una facultad que debemos usar, porque estamos cometiendo un haraquiri con nuestro campo de la educación. Quiero señalar, a título de ejemplo, que tengo aquí en mi poder, determinados en lista, hechos de trabajo detectados con el servicio de inteligencia de toda institución, fundamentalmente, el C.N.I. y comprobados, respecto solamente a profesores que realizan actividades, excluyo a todo aquel profesor que no sea marxista, sino solamente clasificados entre comunistas, socialistas, miristas y marxistas; he excluido a todos los que son demócratas y que están en contra del Gobierno, y dentro de esos, sólo aquellos que están realizando activismo en contra del Gobierno en la sala. Es una lista por

región y por escuela que sobrepasa los 3 mil a 4 mil profesores. Esa gente no la podemos tener dentro del sistema y para mí, el no tener esta facultad del titulado, me amarra las manos para poder, de alguna manera, tomar medidas con ellos. Esos son datos que tiene el C.N.I., que tienen los dirigentes... (Junta de Gobierno, 1980, p. 52-53).

A partir de la presentación del Ministro de Educación Pública, queda clara la utilización política de la carrera docente como una vía posible para vigilar y perseguir a docentes identificados como opositores a la Dictadura Cívico-Militar. Para realizar esto ciertamente era preciso contar con procedimientos y herramientas de categorización del profesorado según orientación y acción política a nivel nacional, tarea solo posible de ser realizada por los organismos represivos que contaban con la capacidad técnica y logística para aquello. En las palabras de Prieto Bafalluy se habla de cerca de cuatro mil docentes izquierdistas identificados a nivel nacional, pudiendo afirmar así que el ojo y oído vigilante de la Dictadura Cívico-Militar tenían la capacidad de extenderse a lo largo y ancho de escuelas y liceos a nivel nacional.

Un elemento central del funcionamiento de los ejercicios de vigilancia sobre el profesorado era la delación. Esta fue incentivada por el régimen mediante diversos bandos militares que terminaron incluyendo la opción de entregar incentivos económicos a las personas delatoras:

12.- Se acuerda reactualizar el Bando que ofrece recompensas a quien entregue antecedentes sobre activistas buscados. Se instruye al señor Ministro del Interior al respecto. (Junta de Gobierno, 1973, p. 2).

Con miras a organizar y sistematizar la recepción de informaciones asociadas al sistema educacional, funcionó en el Ministerio de Educación Pública una Oficina de Seguridad que tuvo como una de sus funciones principales gestionar diferentes situaciones vinculadas a las tareas de vigilancia y persecución política dirigidas a personas ubicadas en los establecimientos educacionales de educación básica, media y superior, como así también, a personas que trabajaban en la administración del sistema educacional. Lo que muestran las fuentes consultadas es la existencia de una amplia red de comunicación entre el aparato de represión y diversas autoridades de la administración pública, lo que permitía la realización de diversas acciones de consulta y registro de antecedentes de docentes, como así también, en los casos que fuese necesario, realizar acciones de recopilación de más antecedentes o expulsión de docentes de sus puestos de trabajo por cuestiones políticas. En la revisión de las fuentes es interesante notar una activa participación de padres, apoderados, estudiantes, docentes y otros actores en acciones de delación y acusación de participación en actividades de orientación política de profesoras y profesores. De esta forma, se destaca

aquí que el funcionamiento de toda la maquinaria represiva en el sistema educacional contó con apoyo de diversos actores civiles simpatizantes de la Dictadura Cívico-Militar, incluidos dentro de estos también a sectores del profesorado.

4. Conclusiones

La Dictadura Cívico-Militar prestó una especial atención al sistema educacional y al trabajo docente mediante la elaboración de regulaciones que modificaron a los mismos. Esto fue ampliamente corroborado, puesto que el régimen presentó una porfiada y reiterativa inclinación por crear y dirigir nuevas regulaciones sobre el profesorado. Además, la Dictadura Cívico-Militar fue exitosa en su objetivo de transformar el trabajo docente, tanto en su naturaleza jurídico/laboral; su organización gremial; su sistema de formación inicial docente; sus remuneraciones; sus espacios de desempeño profesional; entre otros. Esto produjo un complejo proceso de destrucción de derechos y protecciones alcanzadas por el profesorado en décadas de lucha y organización, tales como la pérdida del valor de su trabajo; la exposición al Mercado; el deterioro de su actuación político/cultural en la sociedad chilena. Desde este punto de vista, las políticas educacionales de la Dictadura Cívico-Militar orientadas hacia el trabajo docente se constituyeron en una herramienta política eficaz en el establecimiento de una nueva relación de poder entre el Estado y el grupo laboral del profesorado, donde el primero consiguió establecer un nivel de alta influencia y acción sobre el segundo, eliminando contrapesos mínimos que posibilitaran tener una relación equilibrada. Ciertamente, que en una dimensión más amplia esto está vinculado a la transformación del Estado chileno, que transitó de la imagen del Estado Docente al Estado Subsidiario.

Las políticas educacionales fueron elaboradas por diferentes actores de la Dictadura Cívico-Militar, que tenían disímiles perspectivas teórico/políticas y compartían el objetivo de transformar lo existente. En la investigación se constató la existencia de variados actores que actuaron en la creación e implementación de las nuevas regulaciones dirigidas hacia el trabajo docente, a saber: militares, abogados, economistas, funcionarios públicos, docentes, entre otros, que movilizaron perspectivas diferenciadas desde el punto de vista teórico, político y valórico, posibles de ser caracterizadas de anti-marxistas, nacionalistas, corporativistas, neoliberales, católicas, de seguridad nacional, entre otras. Sobre esto es posible agregar que efectivamente el trabajo docente fue exitosamente transformado mediante la acción de estos diferentes actores. Sin embargo, si bien es innegable el éxito en la tarea de transformar el trabajo docente conocido hasta 1973, como así también el sistema educacional en su conjunto, también es innegable que no necesariamente los diferentes actores con sus referentes teóricos, políticos y valóricos diversos trabajaron en un contexto de total armonía y coherencia de perspectivas, especialmente en el periodo comprendido entre 1973-1978 donde las orientaciones de carácter neoliberal tuvieron poca presencia en las políticas educacionales, como así también, eran resistidas e intensamente

criticadas por diversos actores al interior de los espacios de decisión de la Junta Militar de Gobierno. Desde este punto de vista, es posible señalar que la Dictadura Cívico-Militar tuvo serias dificultades para articular un lineamiento hegemónico en la organización y dirección de las diferentes tendencias que la componían. Esto queda claro al identificar políticas educacionales contradictorias entre sí o desprovistas de amplios consensos, especialmente en los primeros años de existencia de la Dictadura Cívico-Militar. Si bien, desde 1979 en adelante las propuestas neoliberales consiguen establecerse como la orientación fundamental de la política educacional, llama la atención que solamente en los últimos días de su existencia la Dictadura Cívico-Militar haya conseguido aunar un consenso interno para sancionar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962 (Chile, 1990) que finalmente instauró de forma amplia y estable esta perspectiva de pensamiento económico como estructura de organización del sistema educativo chileno.

El trabajo docente fue afectado por la violencia política a través de estrategias de vigilancia y persecución especialmente diseñadas por la Dictadura Cívico-Militar para el profesorado. En el desarrollo de la pesquisa esto fue corroborado, puesto que dicha violencia política existió con dichas características, como así también se sustentó en el poderío y capacidad técnica de complejas organizaciones de inteligencia y represión política, que contaban con amplias capacidades materiales y humanas para emprender sus actividades. Se sostiene además que esta violencia política se orientó con mayor intensidad hacia un perfil de docente específico: mayoritariamente hombres jóvenes y de mediana edad; que sostenían una militancia política abiertamente reconocida; ser en su mayoría de nacionalidad chilena; ser desaparecidos y ejecutados de forma mayoritaria en los primeros momentos de la Dictadura Cívico-Militar (1973-1974) y de manera más recurrente en la ciudad de Santiago. Además de esto, fue posible reconstruir diferentes informaciones que permiten sostener que efectivamente el trabajo docente y sus especificidades, obligaron a la Dictadura Cívico-Militar a desplegar todo un aparato para hacer viables sus tareas de represión y vigilancia hacia el profesorado. En esta línea, fue posible identificar la poderosa capacidad de influencia en el sistema educacional del aparato represivo del régimen, tanto a nivel de los amplios canales de comunicación y coordinación existentes entre importantes funcionarios públicos del Ministerio de Educación Pública y los líderes de los organismos de represión; como así también, a través de la existencia de complejos procesos de entrecruzamiento de usos y objetivos en las políticas educacionales dirigidas hacia el trabajo docente. Desde un punto de vista político estos hallazgos son interesantes, puesto que indican que pese a todos los esfuerzos desplegados por la Dictadura Cívico-Militar para atraer al profesorado hacia su proyecto de país y de educación no habría alcanzado resultados positivos, puesto que optó con mayor decisión por el uso de la fuerza abierta y velada para controlar al profesorado. De esta forma, habría primado en la acción de la Dictadura Cívico-Militar hacia el profesorado la coacción por sobre el convencimiento.

Finalmente, la política educacional de la Dictadura Cívico-Militar relacionada al trabajo docente se proyecta con fuerza y claridad hacia el presente. Esta hipótesis se sostiene debido a que la Dictadura Cívico-Militar alcanzó una posición hegemó-

nica en torno al establecimiento del modelo neoliberal como ideología fundamental de organización del sistema educacional, que ha tenido en los años posteriores la capacidad de imponer una sobrevalorización del mercado y la negación de la política en el funcionamiento del mismo. Esto se manifiesta de manera clara en diferentes fenómenos contemporáneos: primero: la capacidad que el modelo neoliberal ha demostrado para irradiar su influencia a lo largo y ancho de la sociedad chilena, incluyendo por cierto a parte importante de la clase política profesional que se articuló en los difíciles días de oposición a la Dictadura Militar. Segundo: articulado con lo anterior, las políticas educacionales creadas durante la Dictadura Cívico-Militar continúan gozando de muy buena salud hasta el presente, en tanto aquellas regulaciones más significativas se constituyen aún en la viga maestra de todo el sistema educacional más allá de algunas transformaciones menores. Tercero: el profesorado experimenta un proceso diferenciado de luchas, marcadas por la herencia de la Dictadura Cívico-Militar y la emergencia de un constante asedio de nuevas regulaciones y exigencias, especialmente de parte de organismos internacionales y de parte de cierta intelectualidad educacional profundamente influida por viejas y nuevas elaboraciones del modelo neoliberal. Cuarto: la presencia de las políticas educacionales de la Dictadura Cívico-Militar hacia el trabajo docente, hacia el sistema educacional en su conjunto, como así también, las diferentes políticas públicas implementadas en el contexto de la instauración del modelo neoliberal en Chile, se muestran profundamente difíciles de transformar en el presente.

Referencias bibliográficas

- Adler Lomnitz, L. y Melnick, A. (1998). *Neoliberalismo y Clase Media: el caso de los profesores de Chile*. Santiago: DIBAM-Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM.
- Berchenko, P. (1983). *Populismo y autoritarismo: alternativas escolares en Chile, 1964-1977*. Perpiñán: Universidad de Perpiñán.
- Candina, A. (2014). Vivir una dictadura: historia y memoria de los profesores en Chile (1973-1990). *Historia 396*, (2), 187-216.
- Castro, P. (1977). *La Educación en Chile de Frei a Pinochet*. Salamanca: Ediciones Sigüeme.
- Chile. Decreto Ley N° 6 Declara en calidad de interino los personales que indica. Ministerio del Interior y Subsecretaría del Interior, Santiago, 19 Septiembre 1973a. Disponible en: <http://bcn.cl/1jr4d> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Decreto Ley N° 27 Disuelve el Congreso Nacional. Ministerio de Justicia, Santiago, 24 Septiembre 1973b. Disponible en: <http://bcn.cl/1mdox> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Decreto Ley N° 22 Complementa y aclara el Decreto Ley N° 6, de 12 de Sep-

- tiembre de 1973. Ministerio del Interior y Subsecretaría del Interior, Santiago, 02 Octubre 1973c. Disponible en: <http://bcn.cl/1xirp> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Decreto Ley N° 98 Declara en reorganización todos los servicios de la administración pública, organismos e instituciones que indica. Ministerio de Justicia, Santiago, 26 Octubre 1973d. Disponible en: <http://bcn.cl/1rnfw> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Decreto Ley N° 82 Suspende Aplicación del Artículo 3° de la Ley 17.615, de 1972. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 31 Octubre 1973e. Disponible en: <http://bcn.cl/1jqwb> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Decreto Ley N° 179 Declara en reorganización la Enseñanza Normal chilena. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 13 Diciembre 1973f. Disponible en: <http://bcn.cl/1jqxb> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Decreto Ley N° 527 Aprueba Estatuto de la Junta de Gobierno. Ministerio del Interior, Santiago, 26 Junio 1974a. Disponible en: <http://bcn.cl/1mhkj> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Decreto Ley N° 678 Crea el Colegio de Profesores de Chile. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 16 Octubre 1974b. Disponible en: <http://bcn.cl/p6nu> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. (1975). *Objetivo Nacional del Gobierno de Chile*. Santiago: s/i.
- Chile. Decreto Ley N° 1.284 Cancela Personalidad Jurídica a los Organismos que indica y crea Comisión Administradora de sus Bienes. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 19 Diciembre 1975. Disponible en: <http://bcn.cl/1h2xs> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Decreto Ley N° 2.327 Crea la Carrera Docente y regula su ejercicio. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 22 Septiembre 1978a. Disponible en: <http://bcn.cl/3i2a> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Decreto Ley N° 2.345 Otorga facultades al Ministro del Interior respecto de materias que indica. Ministerio del Interior, Santiago, 20 Octubre 1978b. Disponible en: <http://bcn.cl/1xk9v> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Decreto Ley N° 3.166 Autoriza entrega de la administración de determinados Establecimientos de Educación Técnico Profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 06 Febrero 1980a. Disponible en: <http://bcn.cl/12sh> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063 reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38° del DL N° 3.063, de 1979. Ministerio del Interior, Santiago, 13 Junio 1980b. Disponible en: <http://bcn.cl/pmd> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Decreto Supremo N° 1.150 Constitución Política de la República de Chile. Ministerio del Interior, Santiago, 24 Octubre 1980c. Disponible en: <http://bcn.cl/1wb8d> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Decreto con Fuerza de Ley N° 1 Fija Normas sobre Universidades. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 03 Enero 1981a. Disponible en: <http://bcn>.

- [cl/12rb](#) Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Decreto con Fuerza de Ley N° 2 Fija Normas sobre Universidades. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 07 Enero 1981b. Disponible en: <http://bcn.cl/1lts> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Ley N° 18.433 Crea la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 04 Septiembre 1985a. Disponible en: <http://bcn.cl/27wg> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Ley N° 18.434 Crea la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 04 Septiembre 1985b. Disponible en: <http://bcn.cl/27wk> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Ley N° 18.602 Normas especiales para personal docente que indica. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 23 Febrero 1987. Disponible en: <http://bcn.cl/1v4dc> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Chile. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 10 Marzo 1990. Disponible en: <http://bcn.cl/1p80> Consultado en: 14 Enero 2021.
- Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. (1991). *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*. Santiago: Secretaria General de Gobierno - Secretaría de Comunicación y Cultura. _
- Comisión Nacional sobre la Prisión Política y Tortura. (2005). *Informe de la Comisión Nacional Sobre la Prisión Política y Tortura*. Santiago: La Comisión.
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago: CIDE.
- Cox, C. (2003). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Díaz, J., Lüders, R. y Wagner, G. (2016). *Chile 1810 – 2010. La República en cifras. Historical statistics*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Espinoza, O. y González, L. (1993). *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989*. Santiago: PIIIE.
- Faunes, M. (2008). *Aulas que permanecerán vacías*. Santiago: Cuarto Propio.
- Junta de Gobierno. Actas Junta de Gobierno. Santiago, Acta N° 24, Sesión Secreta 23 Octubre 1973.
- Junta de Gobierno. Actas Junta de Gobierno. Santiago, Acta N° 160 A, Sesión Secreta 08 Octubre 1974.
- Junta de Gobierno. Actas Junta de Gobierno. Santiago, Acta N° 392 A, Sesión Secreta 24 Abril 1980.
- Junta Nacional de Gobierno. (1974). *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*. Santiago: Junta Nacional de Gobierno.
- Latorre, C., Núñez, I., González, L. y Hevia, R. (1991). *La Municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema. Un estudio a nivel comunal*. Santiago: PIIIE.

- Maldonado, M. (2003). *La privatización de la educación en Chile*. San José: Internacional de la Educación.
- Núñez, I. (1982). *Cambios en la situación del magisterio*. Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (1989). *Historia del trabajo docente y formación de profesores en Chile*. Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago: PIIE.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: LOM.
- Oliva, M. (1998). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 207-226.
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15 (44), 311-328.
- PIIE. (1984). *Las Transformaciones Educacionales bajo el Régimen Militar*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Pinochet, A. (1979). Directiva presidencial sobre la educación nacional. Separata publicada en Cuaderno del Profesor Rural, Santiago, 17 mayo-junio 1979, I-VIII.
- Retamal, J. (2013). *Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado*. Santiago: Ceibo Ediciones.
- Reyes, L. (2005). Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994). Tesis (Doctorado en Historia) – Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago.
- Rojas, P. (1998). Remuneraciones de los profesores en Chile. *Estudio Públicos*, 71, 121-175.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM.
- Sánchez, P. (2013). *Una asignatura pendiente: profesores y profesoras detenidos/as desaparecidos/as y ejecutados/as en Chile de 1973 a 1990*. Santiago: Editorial ARCIS.

Reflexiones iniciales sobre invisibilidad: Las y los profesores en el contexto de una educación de mercado, desde las grietas del sistema, visibilizando realidades.

Miguel Ángel Sepúlveda Rebolledo

Profesor de Ed. Gral. Básica, Escuela el Cobre
Vicepresidente Colegio de Profesoras y Profesores Comunal Rancagua
Radio Konciencia - Centro Social y Kultural Kutral Rosario
mig_sep@yahoo.com

*Vale más un instante de vida verdadera que
años vividos en un silencio de muerte.*

Mijail Bakunin

*Nuestra historia es un texto lleno de pasajes es-
critos con tinta negra y otros escritos con tinta invisible.*

Octavio Paz

Una gran lección nos entregó a principios del siglo XXI las y los estudiantes. La revolución pingüina, nos enseñó que nada es imposible, pero, sobre todo, dio a conocer desde las y los propios actores, la situación paupérrima que sufría y sufre la educación chilena.

Lo que nos queda claro, es que se debe entender que el nuevo siglo requiere aprender, desaprender y reaprender, acciones necesarias para generar cambios y visibilizar situaciones. Importantísimo, cuando lo que se muestra es como el modelo, se sirve de un derecho social, para enriquecer a una minoría.

La siguiente reflexión, apunta a mostrar la invisibilidad de las y los profesores. Invisibilidad que se observa en diversas áreas del ámbito del quehacer docente. Formas de organización del magisterio, currículum, identidad, políticas públicas, planes y programas, contenidos, evaluación y un largo etc.

La indagación busca analizar el actual contexto educativo permeado por el modelo neoliberal, con consecuencia, una invisibilidad del actor educativo profesora/profesor. Se pretende contextualizar las implicancias del modelo económico neoli-

beral en educación y proponer como alternativa, la visibilización, de aquello que hoy se esconde, se camufla y oculta.

La idea es desarrollar una breve descripción del modelo, su contexto histórico, implicancias en lo educativo, generando impactos en el profesorado que, como sujetos históricos, se desvió de su histórico rol de constructor de su quehacer, de participante activo de las transformaciones sociales y de su identidad docente de clase.

Reconocer, además, que esta descripción, que esta fotografía somera de la realidad del magisterio invisible socialmente, denostado y con una injerencia en materia educativa reducida al mínimo, se encuentra enmarcada en la profundización de la educación al servicio del mercado. Una educación que, a pesar de avanzar en identificar sus causas, mantiene el ideal neoliberal. A pesar de la visibilización, desde la práctica y rol de cuerpo colegiado del magisterio.

Considerando la amplitud de la travesía, la idea de identificar y dar a conocer detalladamente aquellos aspectos invisibles en el quehacer docente. Es que se destacará el rol del modelo neoliberal, que oculta y opera bajo una lógica de hacer no visible determinados aspectos, que pueden causar problemas al plan del modelo, como la construcción del currículum, la historia del magisterio, la identidad, la organización, el avance hacia el sindicalismo y la participación de las y los profesores. Desafíos de mostrar, de reconocer y de visibilizar.

Los ámbitos de la invisibilidad son transversales, desde las políticas públicas tendientes a obedecer lo que se dicta, el currículum elaborado desde escritorios, las evaluaciones, la historia, organización, la fuerza trabajadora de la mujer, las y los estudiantes con necesidades especiales, las orientaciones de hoy, de cómo estamos educando.

Se iniciará el trabajo identificando el concepto o idea de invisibilidad, desde la invisibilidad social, como parte de un sometimiento. Posteriormente, reconocer el rol del modelo neoliberal y su influencia en educación, de esta manera poder identificar un continuum, en la profundización y manera en el cual el mercado regula el negocio educativo, pero, además, las temáticas que se deben tratar para lograr el “cliente-ciudadano” apto para el sistema, que no construya, que no hable, no piense y no opine, es decir, una sujeta/o invisible.

La invisibilidad en la construcción de currículo, desconocimiento de la historia y organización del magisterio apuntando a la identidad con el sindicalismo. Son elementos importantes, serán estos los que se profundicen para lograr instalar la preocupación, de que iniciando el siglo XXI, aún nos encontramos con un magisterio, que a vista de la teórica crítica, reproduce un modelo educativo foráneo.

La pregunta que se nos plantea y emerge como necesaria es ¿Cómo visibilizar lo invisibilizado? Se considera que es un largo camino, en el cual, no sólo las y los profesores juegan un papel fundamental, es la sociedad toda quien debe aportar a dejar la educación, en manos de quienes se formaron para dicha tarea. Pero en esta historia, jugaron un papel fundamental las y los estudiantes que, a inicios del siglo, comenzaron a visibilizar lo ocultado.

La invitación a crear movimiento pedagógico, que movilice, que construya cu-

riculum, que conozca y se nutra de la historia del magisterio y se organice, reconociendo su identidad de clase. Pero observe a su alrededor y se posicione respecto a su forma de entender la educación.

Un elemento de sometimiento claro, que invisibiliza el hacer de las y los profesores es el modelo neoliberal, desde allí se desprenden las acciones para contrarrestar sus designios y construir contra hegemonía, desde las grietas del modelo. Aportando algunos elementos, para posibles reflexiones.

Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no puedan aprender, desaprender y reaprender.

Alvin Toffler

El sistema de firmas invierte la relación de lo visible con lo invisible. La semejanza era la forma invisible de lo que, en el fondo del mundo, hacía que las cosas fueran visibles; sin embargo, para que esta forma salga a su vez a la luz, es necesaria una figura visible que el saque de su profunda invisibilidad.

Michel Foucault

1. La invisibilidad como forma de sometimiento

Hablar de invisibilidad se relaciona estrechamente con la idea de que los principales actores del proceso educativo no son escuchados y escuchadas, son sometidos al ocultamiento, lo cual podemos corroborar en las reiteradas y prolongadas luchas desarrolladas por el magisterio chileno, en las cuales, la voz del profesorado fue silenciada o no tomada en cuenta.

El inicio de este ensayo, comenzó en el año 2010, cuando identifiqué producto de reflexiones y actividades desarrolladas en el movimiento pedagógico sexta, en el cual participe activamente una década, que el profesorado no participaba en la construcción del curriculum en Chile. Nada nuevo se podría decir, por aquellos años se hablaba de la reducción de las horas de historia y filosofía, situación que se concretaría años después. Ejemplo claro, de cómo se sometía a las y los estudiantes a un curriculum elaborado para satisfacer intereses. Pero, sobre todo, sin tomar en consideración al profesorado.

De esta manera, se iniciaba una reflexión que posteriormente identifiqué, que el profesorado, no sólo en materia curricular no tenía injerencia, sino en todas aquellas áreas que se vinculan al acto educativo.

Cuando presente esta ponencia en el primer seminario internacional de red ESTRADO Chile en el 2019, mi objetivo fue mostrar la invisibilidad del magisterio chileno, de profesoras y profesores, producto del modelo y como este afectaba directamente el trabajo docente.

Observaba, diariamente como sucumbíamos a una nomenclatura neoliberal, utilizando conceptos como calidad, estandarización, eficacia, usuarios, entre otros,

para hablar de educación pública. El profesorado, sin cuestionar, incorporaba este lenguaje en sus discursos, sin considerar sus orígenes e implicancias. De esta manera, invisibilizando su actuar diario.

De allí nace la idea de hablar de invisibilidad, aludiendo un trabajo de la Profesora Viola Soto, titulado “profesionalización docente: desde la visibilidad a la invisibilidad” del año 2006. De manera general, la autora nos revela dos realidades, una en la cual plantea una visibilidad del magisterio, antes de la dictadura-cívico militar, donde existía un profesorado con una sólida formación profesional, con un visible aporte al país y al cambio educacional que se requería en aquel tiempo, por otro lado, se avanza hacia una invisibilidad donde existirá una masificación de la educación a contar de la década del 60, cambios en la estructura del sistema, cambio época y claramente la dictadura, incorporando un nuevo modelo económico que mantiene un currículum técnico desfasado de los cambios que se presentaban. (2006, 75)

La invisibilidad se entenderá como un fenómeno hermenéutico, es decir, entendida como la capacidad de explicación e interpretación de una afirmación. Quizás contradictorio, al referirse a algo que está y a la vez, no puede ser visto. No se refiere a un hecho fisiológico que nace de la percepción de ver o no ver.

Se refiere a un fenómeno donde lo visible son personas, comunidades o sociedades. Es una interpretación simbólica de lo que se observa en el entorno, personas, grupos, comunidades que son parte de una estructura social sometidas a un desprecio o invisibilidad.

Como plantea Bourdin:

Quisiera detenerme en una clase diferente de invisibilidad, aquella que pesa sobre los individuos o sobre las actividades, no en función de su eficacia [...], si no del espacio social que está constituido de modo tal que ellos no sean visibles (2010, 9).

Podemos encajar en esta definición, al quehacer de profesoras y profesores, no existe dudas, de quienes ejercen esta profesión, de su invisibilidad. Se puede identificar en las múltiples actividades que realizan, donde la tónica es la reproducción de acciones, elaborados por otras y otros, donde la opinión del profesorado no es escuchada. Ellos y ellas están ahí, pero no son tomados en cuenta.

No sólo se invisibiliza lo que se quiere, responde a una intención clara de ocultar, de encubrir hechos y situaciones, para Bourdin, la invisibilidad es parte de una serie de categorías que apuntan hacia el sometimiento “*tras la alineación, la explotación, la dominación, el desprecio social, la invisibilidad sería la última categoría que profundizaría la experiencia del sometimiento*”.

Esta idea de invisibilización no sólo responde a lo social, donde se oculta algo con una intensión de sometimiento, se refiere a como implementamos nuestras prácticas y trabajo cotidiano en el aula. Como nos paramos frente a nuestros estudiantes y aportamos realmente a una educación que les enseñe a ser libres o simplemente reproducimos inconscientes y muchas veces consciente lo que otros y otras nos dicen

que hacer, cómo, cuándo, dónde y de qué manera.

Indagando sobre la temática, logre encontrar un trabajo muy interesante, necesario para lograr un acercamiento a esta idea de trabajo invisible por parte de los y las profesoras. Su título “El trabajo invisible en la docencia”, memoria de título desde la antropología social, que nos permite abrir una ventana al análisis de la temática de la invisibilidad, desde el trabajo cotidiano y como las y los profesores se ven permeados por políticas públicas que marcan el camino de lo que deben hacer, sin ser consultados. Una lógica gerencial que dice que hacer, pero que, además, instalan la lógica de control de la economía en educación.

De manera sintética, nos embarca en una travesía que nos permite comprender las tareas y actividades cotidianas que realizan profesores y profesoras, los problemas que se tienen en el quehacer pedagógico que nos impiden con lo planificado muchas veces y el saber docente, es decir, el conocimiento práctico producido gracias a su acción diaria. (Vargas, S. 2019)

Lo significativo de esta investigación es que genera una caracterización del trabajo cotidiano, de la práctica real que se realiza en una escuela o liceo, entregando evidencias, que nos permiten reconocer desde la práctica, la idea de invisibilidad.

2. Un contexto neoliberal y una educación al servicio del mercado: sometidos e invisibilizados.

Durante las últimas décadas hemos sido testigos de profundas transformaciones en la política y economía mundial, especialmente frente a la hegemonía instalada. El triunfo del capitalismo, generó una visión única de mundo, enmarcada en los parámetros políticos instalados por éste y que fue engendrando una economía neoliberal.

Entendemos por neoliberalismo el conjunto de políticas económicas desarrolladas por el capitalismo, en palabras de Marcos Raúl Mejías:

El neoliberalismo no es más que una forma de administrar la globalización capitalista, solo que por el momento en el que ella se produjo – caída del socialismo real – adquirió una preponderancia marcada que lo ha hecho ver como victorioso y único. (2006, 34)

Existe una clara intención del capitalismo transnacional de utilizar al Estado liberal, con el objetivo de lograr sus intereses sustentados en la acumulación y sin preocuparse en las consecuencias que acarrea. El Estado es cooptado por el modelo, dando rienda suelta a sus pretensiones económicas.

El neoliberalismo significó en su contexto histórico, la solución de la crisis económica mundial y un objetivo principal, la destrucción del Estado de bienestar, de esta forma generar la expansión económica por medio de la fuerza del mercado.

Avanzando en el tiempo y consolidado el capitalismo en su fase neoliberal, en-

tendido como dejar que las fuerzas del mercado gobiernen, de esta manera mientras más se abre la economía al libre mercado y a la competencia, la economía es más eficiente y eficaz.

Durante la década de los 70 y 80, el neoliberalismo busca implementar su teoría en diversos contextos, encontrando aceptación en los sistemas autoritarios de derechas latinoamericanos. Nos encontraremos con verdaderos “laboratorio” destinados a la experimentación económica. Ahorrando para el futuro, un incierto panorama, que en diversos países latinos y del mundo, han generado propuestas diversas como repuestas críticas al modelo.

Las preocupaciones iniciales del gobierno dictatorial de Pinochet se encaminaron a controlar los desequilibrios macroeconómicos y en particular la hiperinflación heredada (600% en 1973); luego, la argumentación se trasladó al terreno de las ineficiencias del sistema económico imperante, de acuerdo con el discurso neoliberal que en los años siguientes se popularizó internacionalmente. A medida que un grupo ultra-neoliberal ampliaba su poder hasta hegemonizar la conducción de la política pública, se fue extremando la gama y profundidad de los cambios estructurales (Ffrench-Davis, R. 2003, 71)

En Chile, una vez concretada la toma del Estado por parte de militares y civiles, se comenzó un conjunto de reformas y transformaciones, que generará efectos y consecuencias irreparables. Instalación del consumo como como relación entre las personas, el individualismo como manera de establecer lazos “sociales” y el sometimiento.

El capitalismo en Chile tiene su administración neoliberal desarrollándose desde los 80, como respuesta a la supuesta crisis económica y social heredada, modificada según las circunstancias y gobiernos posteriormente, según sus particulares intereses políticos. En concreto, opera un modelo que ha generado una estratificación social que se enmarca en una inequidad y falta de oportunidades que se fueron acumulando en el tejido social. Se invisibilizó al otro/otra, la organización de base, popular, de la cual el sujeto docente, era parte. Se puede desprender de este contexto, que se impone una idea, las demás se restan y acallan.

Las primeras medidas adoptadas por la dictadura, producto de esta orientación fueron las llamadas “siete modernizaciones” neoliberales. Que apuntaban a una política de ajuste, regulando y privatizando empresas públicas, reduciendo el gasto social entre otras medidas, encajando la educación.

De las siete, de suma importancia es aquella relacionada con la modernización en la educación. Esta consistió en generar una serie de decretos –los cuales instalarían transformaciones irreversibles- que orientaban cambios en la concepción neoliberal, entiendo la educación como “mercancía” transable en el mercado, rompiendo con la lógica del Estado benefactor, es decir, se cambia una mirada de la educación como un derecho, por una mirada de mercado. Iniciando se de esta manera, la invi-

sibilidad de profesoras y profesores, dejando en manos del mercado, lo relacionado con educación.

En el año 1981 se produce la gran “reforma educativa”, la cual cambia el sistema de financiamiento del sector público y el traspaso de la gestión a las municipalidades, proceso de descentralización, que entregó la administración de la educación pública a manos de los municipios y de particulares. Este proceso en sus inicios, bajo una lógica neoliberal, apuntaba a disminuir la carga del Estado, delegando en los municipios la responsabilidad de la educación. De esta forma contribuyendo al mercado educativo, e invisibilizando a las y los actores educativos.

En el Primer Congreso de Educación del año 1997, el Colegio de Profesores diagnosticaba la situación de la municipalización de la siguiente manera:

Se ha creado una suerte de competencia entre la educación municipalizada y la particular subvencionada, en desmedro del sector municipal, al recibir ambos tipos de dependencias la misma modalidad de financiamiento, pero con diferentes formas de control.

Es en este punto donde se puntualiza, claramente la dicotomía entre ambas formas de entender la educación y donde se plantea que el Estado debe recuperar su rol histórico y hacerse responsable del proceso educativo. Visibilizando la educación, su prácticas y saberes, entregando la conducción y lineamientos educativos, en manos de quienes saben conocen y trabajan diariamente en aquello, las y los profesores.

Se reconocen los síntomas de una crisis, especialmente en los establecimientos de administración municipal, debido a la competencia injusta entre los diversos sistemas de administración, lo que ha generado una crisis de inequidad, es decir la “calidad” sólo es para quien puede pagarla, y siempre en un marco económico, además, una crisis de segmentación social de las escuelas o el llamado “*apartheid*” educativo, graficado en cinco tipos de administraciones; particular pagado, particular subvencionado, subvencionado, municipal de comunas ricas y municipal de comunas pobres, fomentando la desigualdad según el origen socio-económico de los estudiantes. Dichos problemas que enfrenta la educación, son el reflejo de una municipalización que no rindió frutos, que no cumplió su cometido. (Colegio de Profesores)

La constitución del 80 y la LOCE impuesta un día antes de terminar con la dictadura, se transforman en un hecho importante que reorganizan la República y en consecuencia la educación. El Estado se desliga de determinadas funciones y se convierte en un Estado privatizador, que seguirá los lineamientos de instituciones transnacionales y de la OCDE, para alcanzar estándares internacionales.

Son estas políticas las que consolidan una concepción de mercado educativo y que han profundizado la segmentación social de la educación. Generando un mercado al servicio del capital, utilizando la educación no sólo como mecanismo de reproducción, sino, como un ejemplo de lucrar con los dineros del Estado.

Podríamos entender que la estructura de producción y desarrollo actual, es globalizada, donde el capital determina la estructuración de la ocupación mundial,

condicionando el marco general del sistema, en todos sus ámbitos. A nivel mundial, genera subsistemas dependientes y constituye un referente empírico-ideológico de los sistemas educativos. (Mejías, 2006)

La utilización de mecanismos comparativos entre los distintos “servicio” educativos, como el SIMCE, una prueba estandarizada que mide el aprendizaje y genera un verdadero ya mencionado “*apartheid*”, que menoscaba la educación pública dependiente de los municipios, quienes educan a los sectores de más desposeídos de la sociedad chilena.

Estos elementos permiten entender que lo ocurrido en el 2006 responde a un conjunto de elementos que confluyeron es la tomas y manifestaciones, que remecieron por un periodo a la ciudadanía y su monótona interpretación de los hechos sociales.

Dicho proceso generó y es causa esencial de la actual crisis educativa y las desigualdades que puntualizaron los estudiantes y actores sociales en las movilizaciones que remecieron Chile a principios del siglo XXI. (ACES, 2012)

Quizás, una intención de ocultar, invisibilizar, alternativas, otras maneras de ver, entender. Por lo cual, se recurrió al ocultamiento, al marginamiento de las críticas o, dicho de otra manera, a una invisibilización social.

3. La revolución pingüina y la visibilización del descontento en educación.

Una vez implementada las políticas neoliberales en Chile y por primera vez en el mundo, después de una aletargada década de los 90, donde cualquier crítica o intento de cambiar las cosas era respondido con un “pero estamos en democracia”, se inicia un proceso que desembocaría en las manifestaciones iniciadas en el 2001 con el mochilazo, 2006 el pingüinazo y en el movimiento social por la educación del 2011 y que culminaría el 18 de octubre con la revuelta popular.

La revolución pingüina vino a remecer las conciencias y las ganas de luchar, de observar a tu alrededor y comprender que no estabas solo o sola, fue un momento histórico que posibilitó la esperanza que se podían cambiar las cosas. La historia ya se conoce, se genera una nueva Ley General de Educación, pero lo cimientos de una educación de mercado, se mantienen.

El movimiento secundario del 2006 tiene una respuesta a las falencias que encontramos en el sistema y en la educación. La lógica capitalista y su administración neoliberal se vieron cuestionadas por los estudiantes, quienes movilizándose y generando nuevas formas de organización, develaron las claras desigualdades e injusticias de este país, producto del modelo impuesto en dictadura y visibilizando, lo que nadie quería ver.

Haciendo memoria, la primera manifestación estudiantil que se pudo observar a través de los medios de comunicación, hoy -como siempre- en manos de consorcios y de los dueños de este país, tiene registro en el 2001, el llamado “mochilazo”,

cuya demanda principal consistía en mejorar las condiciones del transporte público, reivindicación que apuntaba a dignificar su condición de estudiante y la exigencia de un pase gratuito. Desde ese momento, las y los estudiantes se volvieron una piedra en el zapato para las autoridades y gobiernos de turno.

Para González, J., Cornejo, R. y Sánchez, R.:

El movimiento de estudiantes secundarios constituye la manifestación más reciente del malestar social generalizado en el país, tras largos años de inseguridad social y precarización de los distintos ámbitos de la vida social, política y cultural. (2006, 5)

Por lo cual, es muy importante establecer lo significativo de una movilización de tamaño envergadura, relacionada con las consecuencias de un proceso largo y complejo, como la implementación y consolidación del modelo neoliberal en Chile.

Las formas de organización de los estudiantes respondieron a las nuevas -o no tan nuevas- dinámicas de participación social y política, que desarrollan los movimientos populares y de base en nuestro territorio. Generando un aporte a una nueva forma de organización basada en la horizontalidad, articulación de prácticas para la toma de decisiones, masificación de la lucha, cuestionamiento al modelo y su estructura oligárquica.

A falta de resolución de los problemas sociales y especialmente de la persistencia de la desigualdad social y el vacío dejado por los gobiernos concertacionista, creó un hecho tanto paradójal cuanto inédito: conseguir la hazaña de poner en manos de la derecha el levantamiento de la bandera de la justicia social como principal propuesta para el país. Por su parte, es precisamente el fracaso demostrado por los gobiernos de la Concertación para superar los problemas de desigualdad que finalmente acabó convocando y movilizándolo a los estudiantes secundarios, en una primera señal de alerta para el gobierno Bachelet. (De la Cuadra F. 2008, 4)

Los estudiantes pusieron el tema en el debate nacional, este debía comprometer al conjunto de la sociedad, y que era cuestionar una de las amarras de la dictadura, la LOCE y su orientación al servicio de los intereses de mercado.

Fue el movimiento secundario, después de intentos fallidos de las profesoras y profesores, de levantar estos temas, los que sacaron aprendizajes de la experiencia, pues los ganadores al final fueron los mismos que han mantenido el actual tipo de educación.

El neoliberalismo como modelo logró influenciar en el ámbito educativo. Estableciendo la competencia, el afán de lucro, la estandarización, definir el tipo de estudiante que se quiere formar a través de una estrategia global que contiene ele-

mentos de redefinición en su carácter económico y técnico, reconfigurando el campo relacionado con los alcances políticos tanto como ideológicos. Imponiendo su ordenamiento, invisibilizando cualquier atisbo de diferencias a lo impuesto.

4. Profesoras y profesores desde la organización, aportando para ser visibles.

Por otro lado, cuando el magisterio chileno el año 2005 desarrolló su primer Congreso Pedagógico Curricular en el cual se discutió las visiones y perspectivas existentes acerca de la forma de desarrollo y que educación se requería en ese contexto.

Se manifestó de la siguiente forma, en relación al sentido:

La educación es un proceso propio de la vida humana en sociedad, que ocurre en el contexto espacio temporal en el que se desenvuelven las persona, durante toda la vida, a partir de la educabilidad o capacidad básica para comunicarse, desarrollarse y transformarse que tiene el ser humano. (2005, 7)

Mientras el magisterio chileno mostraba su visión respecto al neoliberalismo y particularmente sobre la educación, a través de sus congresos y constantes movilizaciones exigiendo la participación y hacerse actores visibles en el acontecer relacionado con la materia educativa. La globalización se orienta específicamente al ámbito económico y cultural, los lineamientos emanados del Fondo Monetario internacional y el Banco Mundial –desde los 90-, ha generado profundos cambios en lo educativo, lo cual ha marcado el contexto de crisis educativa.

Está clara la intencionalidad de las políticas capitalistas. Diversos estudios han determinado sus influencias en todos los ámbitos de la vida en sociedad. Las situaciones económicas, sociales y políticas que han perpetuado el afianzamiento de la hegemonía neoliberal, nos periten examinar las consecuencias del neoliberalismo, específicamente en lo relativo a la orientación que se observa en educación. (Ffrench-Davis, R. 2003, Mejías, 2006, Dávalos, 2012)

Lo que se puede visualizar, es que el magisterio chileno tenía un diagnóstico de las consecuencias del neoliberalismo en educación, desde mucho tiempo, lo ratifican sus congresos y sus demandas. Se establece, por tanto que, a pesar de aquello, no se había logrado poner en discusión por parte de la ciudadanía y profesorado, los efectos del modelo en las capas sociales. Además, se puede identificar una invisibilización por parte de las y los profesores de Chile, de analizar el contexto y ofrecer salidas a la crisis, lamentablemente se puede distinguir un sometimiento, a lo dictado por los gobiernos de turno.

La actual reforma y carrera docente posteriormente del 2015, ambas rechazadas por las y los profesores, promueve lineamientos cuestionados por el movimiento

social por la educación del 2011 y que continúan la línea en esta materia – privatización de la educación- desarrollada por los gobiernos de la concertación, quienes fueron incapaces en 20 años de cuestionar los cimientos heredados por la dictadura cívico-militar.

Es justamente la LOCE y posterior LGE donde visualizamos la sutil implementación e intervención del régimen autoritario, la potenciación y entrega a privados de la educación, generando un “servicio”, regularizando la relación privado-Estado, entrega de la responsabilidad educativa históricamente asumida por el Estado – el llamado Estado docente- a las familias, consolidación de un dominio del curriculum rancio-técnico (congreso de curricular, 2005) la libre competencia en materia de financiamiento y subvención, etc.

Hoy podemos comprobar que el actuar de profesoras y profesores es invisible, se limita a llevar a cabo un currículo predestinado, planeado desde escritorios, muchas veces creados por personas que poco tienen que ver con educación o desvinculadas a la labor educativa en aula. (Congreso Curricular, 2005) Un elemento que tiene relación con la actual interpretación, que se tiene de la educación desde una mirada foránea, y que consiste en achacar todas las responsabilidades de la sociedad, sus errores y fracasos, a los profesores y profesoras.

La despedagogización es un claro ejemplo de cómo el modelo ha avanzado en Latinoamérica a pasos agigantados en los últimos 20 años, instalándose en el consciente colectivo del profesorado y permitiendo una hegemonización, de que nada puede ser cambiado. Quitando al profesorado, su esencia, la enseñanza, el acto educativo. Invisibilizando el quehacer educativo, el sentido. (Mejías, 2006)

En palabras de Mejías

[...]manifiesta en nuestra realidad la presencia de una corriente internacional del currículo de corte americano, que centra la profesión docente en la “enseñabilidad” con la cual se supone que sólo se puede enseñar a quienes están en condiciones de aprender. (2006, 146)

Al igual del proceso de desprofesionalización, claro ejemplo que comienza a vivir en plena dictadura, cuando se crea el colegio de profesores, con directivas designadas, y con la intensión, de desplazamiento a una categoría de “profesional”, dejando atrás su identidad de trabajadora y trabajador, sucumbiendo a ser un profesional colegiado, una nueva y mejor categoría, desconectado de la realidad y de su histórica misión, transformar. Una trampa conceptual.

Existe un consenso entre los teóricos del curriculum, cuando plantean que es una selección cultural que comprende un enfoque, que contiene componentes y ciertos aspectos. Desde la mirada institucional, se entenderá la organización y selección de la cultura social que se planificará para ser enseñada y aprendida en el espacio educativo. (Grundy, 91)

Nos resta decir, que las y los profesores en la actualidad no construyen curriculum. En este sentido, es un agente que no influye particularmente en materia

curricular y su profesión es invisible en la elaboración de las políticas educativas.

Si intentamos definir el currículum nos encontraremos con diversas variables, como aquellas relacionadas con la teoría educativa, la ideología dominante, el enfoque curricular, los tipos de fuentes, entre otros. Los cuales, se encuentran en manos de supuestos expertos, muchos y muchas, de área diversas, muchos incluso, jamás han interactuado pedagógicamente con otros y otras.

Intentaré acercarme a una definición de currículum a modo de comprender su esencia, pues, definirlo, sería una tarea imposible, al entender las diversas interpretaciones del término, y la intencionalidad de este trabajo, que es reconocer que el currículum, es elaborado por agentes ajenos a la labor educativa. (Soto, 2006)

Entenderemos, por tanto, el currículum como un conjunto de acciones tendientes a la elaboración de un plan orientador del proceso educativo. Se entenderá desde un concepto ampliado, que no se limite a las experiencias o los contenidos circunscritos a la escuela. Si no más bien, a los objetivos generales de la educación relacionados con la vida misma. (Grundy, 91)

No se puede abordar simplemente como concepto, más bien como una construcción cultural. Es un modo de organizar una serie de prácticas educativas. Por cual definiremos el currículo como la organización integral de los elementos y procesos que se identifican la tarea educativa, es decir, los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, técnicas, métodos, material didáctico, etc.

Pero el currículo no se limita a simples experiencia o contenidos, traspasa las paredes de la escuela e incluye todo lo que ocurre en la vida diaria. De esta forma, el currículo pasa a ser particular a cada sujeto social.

Es evidente que la ideología de las clases dominantes es la que prevalece en todos los ámbitos de la vida en sociedad, es un largo camino histórico el que ha definido nuestro actual marco curricular desde un punto de vista occidental, permeado por los intereses de una elite, que intencionadamente maneja a su antojo, lo que debería permitir una sociedad constructora de sus vidas a través de la educación.

Finalizando, identificamos una construcción del currículo en Chile, que toma de todos los enfoques, dependiendo del contexto histórico en el cual se desarrolla. Hoy por hoy, identificamos un enfoque, de carácter racio-técnico, profundizado en el enfoque de competencia y estandarización, que apunta a formar individuos útiles a los planes del modelo capitalista y su modelo económico neoliberal. (Congreso curricular, 2005)

Un elemento interesante de lo concluido en el congreso nacional de educación en el año 1997, desarrollado por el Colegio de Profesores de Chile, planteaba lo siguiente:

La educación chilena actual está en crisis. Parece evidente que los factores principales que determinan esta crisis están en los profundos cambios de variedad significaciones y percepciones provocados por la revolución científico tecnológica y los consecuentes procesos de globali-

zación y por la apropiación capitalista neoliberal de esos cambios. (Congreso Nacional de Educación, 1997, 15)

Es el reflejo de la crítica instalada en el debate actual, el problema radica en el desconocimiento general y particular de los profesores y profesoras, lo cual es preocupante y a la vez, desconcertante. La importancia, radica en la capacidad que lograron las y los estudiantes, para poner los temas el social que nadie antes logro movilizar.

Podemos constatar que en el congreso pedagógico curricular del 2005, el magisterio mantiene una visión crítica del proceso de mercantilización que sufre la educación.

La globalización es una realidad que tiene su origen en el accionar concordado de los grandes grupos económicos financieros transnacionales, que ejercieron un poder hegemónico más allá de los estados nacionales, imponen una ideología que funcional al servicio sólo del gran capital financiero. (Congreso Pedagógico Curricular, 2005, 8)

La globalización está orientada específicamente al ámbito económico y cultural, los lineamientos emanados del Fondo Monetario internacional y el Banco Mundial, han generado profundos cambios en el ámbito educativo, lo cual ha marcado el contexto de crisis educativa producto de intención. (Dávalos, 2012)

De esta discusión, hoy no es parte el profesorado, se le ha marginado. Son estos temas a visibilizar y aportar en su construcción, a modo de participación, que permita la reconstrucción de un magisterio empoderado en la elaboración de un nuevo paradigma educativo atingen a las demandas del siglo XXI.

5. Desde la práctica visibilizando lo invisibilizado.

Para poder genera cambios, debe existir la idea y las ganas de transformar. El magisterio chileno estuvo a la altura de dicha idea. El movimiento pedagógico en Chile tiene su nacimiento en el primer Congreso nacional de educación del año 1997, como línea de acción que apuntaba a generar agentes transformadores de la realidad, en contra posición al individualismo propugnado por el neoliberalismo.

En una primera instancia se instó a asumir un protagonismo y participación en las políticas educativas, por lo cual se apuntó a desarrollar grupos de investigación, sustentando en la metodología de trabajo de la investigación-acción, se potenció la conformación de bibliotecas en los comunales de todo Chile que permitieran tener un sustento teórico.

Tal como lo encabeza la revista docencia “hacia un movimiento pedagógico nacional”, la idea a fines del siglo XX y principios del XXI, fue generar movimiento –agitación y concientización- que permitiera apostar por un profesorado que se

movilizara para generar transformaciones en lo educativo desde el magisterio, desde estos grupos de líderes transformadores como se les llamó en esa etapa.

La idea tras esta intención era visibilizar – reconociendo el término utilizado, sólo en este contexto- lo a que a todas luces era una falta de participación de las y los profesores, existía un diagnóstico, pero no hablaba de invisibilidad.

Como política nacional del magisterio, se determinan líneas de acción del M.P, que apuntaba a conformar grupos de trabajo, de reflexión, estudio y análisis de temáticas educativas y pedagógicas. Por tanto, se destacan la implementación de bibliotecas con una amplia bibliografía particularmente de autores desde la pedagogía crítica que permitieran generar una nueva mirada de la educación; el desarrollo de investigación-acción, desde la cual se logrará profundizar y sistematizar los reales problemas detectados en lo cotidiano del quehacer pedagógico, para ser cambiado; perfeccionamiento del profesorado en relación a las temáticas emanadas del M.P.; la revista docencia como medio de comunicación del magisterio.

Producto del Congreso pedagógico curricular en el año 2005, se profundiza la idea de movimiento, y todo lo que significa dicho proceso, organizar, implementar en todo el territorio una reflexión necesaria desde el currículo y sus implicancias en el tipo de sujeto, sociedad y educación que se requería para una sociedad que comenzaba un nuevo siglo cargado de información y nuevas tecnologías.

Es de suma importancia, organizar a las y los profesores, hoy un ejemplo, son las llamadas comunidades de aprendizaje, pero estas emanan del Ministerio, se debe avanzar a generar movimiento pedagógico desde las y los que diariamente observan la realidad de las aulas y escuelas, es allí donde debe germinar la semilla de cambios y transformaciones. Atendiendo a la idea de reflexión pedagógica desde el espacio de trabajo.

Se desprende, por lo tanto, de la mano de esta temática la suma importancia el conocer la historia del magisterio chileno, área invisibilizada, de esta manera se apunta a crear identidad, toma de conciencia, visibilidad respecto a las prácticas y elaboración de curriculum por parte del docente como acción de su rol histórico, de “vanguardia” como en las grandes transformaciones sociales (Núñez, 2007)

El desconocimiento de la historia del sindicalismo magisterial en la construcción de los currícula, ha permitido la generación de un sujeto educativo invisible, ejecutor de modelos estandarizados y desvinculado a un elemento particular de la profesión docente como lo es el curriculum.

Contribuir a la visibilización docente, a través del conocimiento de la historia magisterial, identificando una profesora/profesor invisible, ajeno a las transformaciones en educación, es la idea, reconociendo que existió una visibilización y que este se perdió. (Soto, 2006)

La importancia de conocer la historia del magisterio y hacerse parte de este apunta a crear identidad, toma de conciencia, visibilidad respecto a las prácticas y elaboración de curriculum por parte del profesorado como acción de su rol histórico, en las grandes transformaciones sociales (Núñez, 2007)

Otra área a dar a conocer se relaciona con la identidad curricular del magisterio chileno. Buscando en la historia chilena, el aporte en la construcción de currícula, es un elemento desconocido y poco estudiado, y en el cual podemos encontrar aportes que nos permitan visibilizar la identidad, que, debido a los cambios estructurales generados por el modelo político-económico, ha transformado su rol de actor educativo, invisibilizando su profesión y aporte en materia curricular (Núñez, I. 2007; Soto, V. 2006; Colegio de Profesores A. G. 2005).

Es decir, de no remediar dicha situación, la profesión docente –desprofesionalizada- en Chile se seguirá convirtiendo en una mera labor técnica de traspaso de información estandarizada, sin un contenido público comunitario y con una intencionalidad de mercado, con una profesora-profesor reproductor del sistema, sin identidad curricular.

La escasa investigación sobre el tema de construcción de currícula por parte del docente, presenta una relevancia social, al constatar en la práctica que el profesorado no desarrolla el curriculum, debido a la imposición de un curriculum nacional, emanado de instancias ajenas a los profesionales de la educación y direccionado por el modelo.

Concretamente, la problemática guarda relación con la identidad curricular de las y los profesores en los tiempos actuales, importancia indiscutible en su contribución en la construcción de curriculum, para dotar al magisterio de herramientas que visibilicen su actuar y posibiliten identificar la educación como un proceso con sus dificultades y particularidades, pero elaborado, creado y ejecutado por sus propias y propios actores.

La invisibilidad de hablar de sindicalismo magisterial, en la actualidad como actor pedagógico, la poca participación, la desvinculación y su escaso aporte en la construcción de currícula alternativos, se debe a un conjunto de factores que atraviesan la organización de las y los profesores producto de lo ya descrito.

El desconocimiento de la historia del magisterio y como este aportó en la construcción de los currícula, identificando su desconocimiento de lo sindical y su importancia en estos tiempos, ha permitido la generación de una profesora y profesor invisible, ejecutor de currícula estandarizados y desvinculado a un elemento particular de su actuar pedagógico, el curriculum y su hacer. Es decir, un agente reproductor, no político y alienante. (Grundy, 91)

Respecto a la vinculación del profesorado en relación a su participación sindical, hoy se puede hablar de cifras muy negativas, a modo de ejemplo, el menor porcentaje histórico de trabajadores y trabajadoras incorporados en un sindicato, cifras que nos permite reflexionar, que al igual que la actividad política (tradicional) el sindicalismo goza de una mala fama y poca credibilidad por parte de la clase trabajadora. Clara estrategia desmascarada del capital, de desmovilizar, de sembrar ignorancia en la clase trabajadora, de pauperizar las condiciones de trabajo y salario, entre muchas otras intenciones.

Los trabajadores y trabajadoras deben darse cuenta de lo importante de preguntarse sobre sus condiciones de trabajo, de cómo se puede lograr una mejor orga-

nización, de cómo día a día son los mismos y mismas de siempre los que se enriquecen con el trabajo de otros y otras, de los oprimidos y oprimidas que luchan a diario muchas veces por la supervivencia, esto permitirá tener una conciencia de clase que de un sentido a nuestro actuar y que permita el despertar de la agónica existencia que se nos impone. Por lo cual, la organización y la unión son fundamentales a la hora de visibilizar las demandas sociales y reivindicativas.

El rol de la profesora y profesor en el Chile actual es cuestionado, todos hablan de educación sin tener muchas veces idea de su sentido, critican a los trabajadores y trabajadoras de la educación, pero desconocen los ámbitos sociales de injusticias emanados del modelo y sus consecuencias. Las actuales transformaciones políticas que se han experimentado, responden a la toma del poder por parte de la derecha económica y política, es decir de la clase conservadora dominante chilena. Manteniendo, sustentando y potenciando los que otros y otras venían haciendo.

Por lo cual, se debe romper ese paradigma, que nos eleva en rango, en relación a las y los trabajadores. Se debe pensar hoy refundar la organización del magisterio, hacia un sindicalismo de clase, que nos devuelva a las luchas conjuntas con las y los trabajadores oprimidas y oprimidos, que diariamente deben sufrir los embates de este sistema. Hacia allá debe apuntar hoy el magisterio, nuevamente tomar las banderas de luchas, mano a mano con la clase trabajadora de este país.

El actual contexto donde se desarrolla la educación, plantea diversos ámbitos donde aportar en materia educativa. La construcción del currículum, historia del magisterio, el sindicalismo magisterial y las formas de participación, son un área que requiere ampliar su campo de estudio y comprensión. De esta forma aportar a la construcción de identidad y fortalecer las prácticas educativas críticas, así, contraatacar la reproducción que ejerce el profesorado (Prieto, M. 2004). Quizás aristas, en el claro diagnóstico general, de que la educación está en crisis (Congreso Curricular, 2005; Soto, V. 2006; Núñez, I. 2007).

El elemento más violento en la sociedad es la ignorancia.

Emma Goldman

...aparece un nuevo tipo: es el maestro agitador de las masas, que se siente parte de ellas, trata de levantarlas y darles conciencia de sí mismas.

Amanda Labarca

Invisibilidad debe entenderse como negación, más allá de la incapacidad de ser vista o visto, como una violencia social explícita, que es planeada desde escritorios que analizan como lograr enquistar las amarras del modelo. El profesorado hoy es invisible, porque no construye, ni elabora su quehacer, simplemente reproduce, no cuestiona su práctica diaria que lo invisibiliza socialmente.

La invisibilidad del magisterio en la actualidad como actor pedagógico, la poca participación, la desvinculación y su escaso aporte en la construcción de currícula

alternativos. La participación se debe a un conjunto de factores que atraviesan la organización magisterial, producto del modelo imperante. Y es urgente, desde la experiencia, retomar o construir una fuerza o movimiento desde el magisterio.

Los antecedentes, nos permite verificar que el aporte teórico en relación al tema, es escaso, no existen investigaciones o trabajos que aborden la historia del sindicalismo magisterial en Chile y que nos muestren el aporte concreto del magisterio en la construcción de curriculum. Como escasos, cualquier temática relacionada con el profesorado.

Está clara la intencionalidad de las políticas capitalistas. Diversos estudios han determinado sus influencias en todos los ámbitos de la vida en sociedad. Las situaciones económicas, sociales y políticas que han perpetuado el afianzamiento de la hegemonía neoliberal, nos permiten examinar las consecuencias del neoliberalismo, generando una estrategia, no declarada de invisibilizar, específicamente en lo relativo a la orientación que se observa en educación.

Como resultado de un largo proceso, la movilización de los estudiantes secundarios, nos permite reflexionar y posteriormente describir, un fenómeno que tendría sus raíces en este modelo, por lo cual es relevante comprender las dinámicas y la influencia concreta del neoliberalismo en la educación chilena. Dejando claro, que la movilización de las y los estudiantes, fue un paso importante para dar inicio a un ciclo de movilizaciones por la educación chilena.

Se visualiza que el magisterio chileno tenía un claro análisis de las consecuencias del neoliberalismo en educación, lo ratifican sus congresos y sus conclusiones. Lo que podemos establecer que, a pesar de aquello, no se había logrado poner en discusión por parte de las y los profesores, de los efectos del modelo.

Respecto a la no construcción de curriculum, de no remediar dicha situación, el enseñar en Chile se convertirá en una labor técnica de traspaso de información estandarizada, sin un contenido comunitario y con una intencionalidad de mercado, con un “docente” reproductor del sistema, sin identidad curricular y lo peor de todo, afín al plan del capitalismo global. Una somera mirada nos vislumbra, que se formarán estudiantes sumisos, que desarrollarán una vida sin sentido y siempre bajo la atenta supervisión de los que logren imponer sus dictámenes.

Otro rol importante, lo jugará la organización del magisterio y su inclinación por la lucha de clase e identificación con la clase trabajadora.

En este trabajo se abordó las implicancias del modelo en la educación y la invisibilización del acto y actor educativo. Abordando la invisibilidad en lo curricular, producto del modelo, en la historia del magisterio y en materia de sindicalismo. Nos queda en el tintero, las políticas educativas relacionadas con el derecho a la educación, municipalización, libertad de enseñanza, financiamiento, estatuto docente, carrera docente, etc.

El capitalismo y su modelo neoliberal se ha ido adaptando a los cambios estructurales y ha mantenido su hegemonía, por lo cual nos encontramos inmersos en una globalización de dimensiones totalizadoras, lo cual genera sujetos pasivos a los mandatos de las políticas de los poderosos. Es por eso la importancia en la historia

de Chile del año 2006, por que fue el año donde se visibilizo el descontento social por una mejor educación. Culminando el proceso el 18 de octubre con un país que despertó.

Generar un aporte a la historia del magisterio chileno, visibilizando algunas ideas expresadas, es una materia no abordada a cabalidad por estudios e investigaciones en nuestro país. Presenta un valor teórico y contribuye a la elaboración de teoría y conocimiento actual. La contribución de estas temáticas es un aporte en construcción.

Por eso lo significativo de la cita de Toffler, para no ser analfabetos en este siglo se debe volver a aprender, desaprender y reaprender. El cambio debe ser concreto, de lo contrario, nos perderemos en una invisibilidad impuesta desde arriba.

Referencia bibliográfica

- Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, ACES. (2011) Propuesta para la educación que queremos. Chile.
- Alvear, F, Miranda, C. (2004). Movilización de estudiantes secundarios: síntomas de una crisis neoliberal en Chile. Extraído de http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/participa_cult.html
- Barone, V. (1998). Globalización y Neoliberalismo. Elementos de una crítica. Documento de Trabajo (N. 95)
- Colegio de Profesores Chile A.G. (octubre, 1997). Informe final. Primer congreso nacional de educación. Santiago. Chile.
- Colegio de Profesores Chile A.G. (noviembre, 2005). Conclusiones finales. Primer congreso pedagógico curricular. Santiago. Chile.
- Cornejo, R., González, J., Sánchez, R., Sobarzo, M. (2009). Las luchas del movimiento por la educación y la reacción neoliberal. Extraído de http://www.opech.cl/inv/analisis/luchas_movimiento_educacional.pdf
- Dávalos, P. (2012). *La democracia disciplinaria. El proyecto posneoliberal para América latina*. Chile: Quimantú.
- De la Cuadra, F. (2008). Movimiento estudiantil en Chile: Lucha, participación y democracia. Extraído de <http://www.revistasintesis.cl/sintesis2cuadra.pdf>
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Revista nueva Antropología*. México. (n° 42). 27-42.
- Ffrench-Davis. (2003). Chile, entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad. *Nueva sociedad*, 70-90.
- Hervey, D. (2005). *Breve historia del neoliberalismo*. España: Ediciones Akal S.A.
- González, J., Cornejo, R., Sánchez, R. (2006). Estamos dando clases: significados y perspectivas de la movilización nacional de estudiantes en Chile. Extraído de http://www.forolatino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_19/

Doc_Referencias19/Chile/selec_doc_base/gonzales_cornejo_sanchez.pdf

- González, J., Cornejo, R., Sánchez, R., Caldichoury, J. P. (2008). Perspectiva y significado del movimiento nacional de estudiantes secundarios chilenos. Extraído de http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/movilizacion_secundarioscrisisneoliberal_chile.pdf
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. España: Morata.
- Mejía, Marco R. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (es) I*. Colombia: Ediciones desde abajo.
- Núñez, I. (1986) *Gremios del magisterio, setenta años de historia: 1900-1970*. Santiago: PIIIE.
- Núñez, I. (2007) La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N° 2. p. 149-164.
- Pulido, Orlando. (2009). Pos-neoliberalismo y educación: nuevos escenarios y desafíos en las políticas educativas en América latina. Extraído el 07 de mayo de 2010. http://www.forolatino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_25/documentos
- Soto, Viola. (2006). Profesionalización docente: Desde la visibilidad a la invisibilidad. *Revista Docencia*, (n° 30), 71-83
- Vargas, J. (2007). Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo. *Revista Mad*, (N° 17)
- Vargas, S. (2019). El trabajo invisible en la docencia. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/17511>

Del sueño a la realidad: el proceso de construir una escuela inclusiva en contexto desfavorecido¹

Patricia Guerrero Morales, Doctora en Sociología Clínica. Pontificia Universidad Católica de Chile. pguerrem@uc.cl

Magaly Prieto Gálvez, Directora en Centro Educacional San Joaquín. prieto@educacionpublica.cl

Romina Díaz Meza, Magister en Psicología Educacional. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. romina.diaz_m@umce.cl

Mónica Alarcón Órdenes, Coordinadora de Programa de Integración Escolar en Centro Educacional San Joaquín. monica.alarconor@slepgabrielamistral.cl

Ana Hormazábal Canales, Licenciada en Antropología. ahormazabal@uc.cl

Karen Soto Parra, Jefa Técnico Pedagógica en Centro Educacional San Joaquín. karen.sotopa@slepgabrielamistral.cl

Caroline Gómez Freire, Inspectora General en Centro Educacional San Joaquín. inspectora.cesj@gmail.com

1. Presentación

El trabajo de los equipos directivos escolares chilenos ha cambiado durante las últimas décadas. Desde los años 90 la tarea encomendada fue administrar las escuelas en un sistema de rendición de cuentas inspirado en políticas de Nuevo Management Público (NMP) (Sisto, 2018), situación que queda clara en el primer documento de estándares de desempeño llamado “Marco para la buena dirección” (2005). En el año 2015 se publica un nuevo marco de liderazgo (2015) en que se suman a los desafíos de administración, la conducción de las comunidades desde una mirada pedagógica.

.....
1 Capítulo escrito en el marco del proyecto Fondecyt Iniciación 11180638. Cartografías de la función directiva en escuelas estatales. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo

Para los directores significa proyectar un ideario de escuela que articule lo curricular, lo pedagógico, lo relacional y lo administrativo tanto en documentos de rendición de cuentas como en la práctica concreta.

La apuesta chilena por una educación de mercado que asegure la elección de las familias de escuelas, con un sistema de financiamiento centrado en la demanda y con alta rendición de cuentas no tuvo los frutos que se esperaban. Organismos internacionales que analizan el caso chileno señalan que no ha tenido buenos resultados, por ejemplo, la OCDE en el 2015 nos indica que el principal desafío es superar la desigualdad y segregación educativa. Igualmente, UNESCO (2017) señala que la rendición de cuentas chilena no ha tenido un correlato en los resultados en especial en las escuelas públicas. En este escenario, vemos que directores/as de escuelas públicas deben pactar metas y mejoras asociadas a su gestión que tienen que ver con la mejora en los resultados que no dependen directamente de las acciones que ellos realicen. Las escuelas públicas resisten con sus equipos directivos y con el profesorado, haciendo grandes esfuerzos por emparejar una cancha totalmente desigual, siendo evaluados constantemente con la misma vara que a las demás escuelas. Dirigir una escuela pública segregada y comprometerse a lograr metas es un acto de confianza que termina muchas veces con la salud mental de las personas y las organizaciones. En este artículo mostraremos la experiencia de un equipo directivo que responde las exigencias del mercado chileno, pero priorizando siempre el aprendizaje integral, inclusivo y el cuidado de todo el equipo.

Este capítulo es un ejercicio de encuentro de saberes entre las integrantes del equipo directivo del Centro Educacional San Joaquín (CESJ) y las investigadoras de un equipo interdisciplinario e interuniversitario de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Hacemos este ejercicio de escritura conjunta como una sistematización de diferentes conversaciones reflexivas que han permitido poner palabra y dar visibilidad a una forma de construir una gestión de escuelas que aprenden desde la práctica. Ponemos a disposición esta experiencia como una forma de acompañar e inspirar a otros y otras que pueden estar en un andar similar al nuestro.

Este relato es importante para nosotras porque muestra una experiencia de transformación de una escuela que ha sido conducida desde la creatividad, la empatía y la convicción profunda de que es posible hacer escuela pública con dignidad. Aquí hablamos todas, las investigadoras y las profesoras del equipo directivo. Este relato fue consensuado y creado conjuntamente. Como forma de escritura, acordamos que sea el equipo de investigadoras el que analiza las conversaciones con el equipo de gestión. Luego, se entregan relatos en primera persona contruidos y editados que representan el pensamiento del equipo de gestión. En ese sentido, no es un análisis tradicional de discurso o contenido, sino que intentamos hacer una escritura colectiva donde hemos llegado a acuerdos de qué teorizar y qué contar de esta historia.

El presente escrito comienza con una presentación del Centro Educacional San Joaquín, describiendo las condiciones de inicio de la escuela. Luego mencionaremos la metodología utilizada para pensar y escribir esta experiencia. Posteriormente se presentarán resultados de este estudio conjunto, para concluir con nudos analíti-

cos que nos permiten mirar hacia el futuro.

2. La construcción de un escrito a partir de un encuentro de saberes

Las primeras conversaciones reflexivas entre ambos equipos se dan ante la posibilidad de participar en el Primer Congreso de la Red Estrado Chile el año 2019. Luego se propuso un taller al Primer Congreso Educación Alternativa en enero del 2020 en Villarrica. La ponencia fue “La educación alternativa en escuelas públicas estatales”. Mónica Alarcón y Caroline Gómez representaron a su organización y fueron desafiadas por los asistentes a escribir su experiencia.

Posterior a ese encuentro, hemos sostenido una serie de conversaciones que fueron sistematizadas como notas de campos. En función de esas notas realizamos dos entrevistas grupales online que ayudaron a construir un relato de lo vivido en los últimos siete años. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, previa autorización de todas las participantes de la conversación y permitió al equipo de investigadoras proponer los ejes temáticos al equipo de gestión del CESJ.

Las notas de campo de las conversaciones, las entrevistas on-line fueron analizadas a través del método Análisis Temático Reflexivo (Braun & Clarke, 2006), que nos permitió identificar patrones de significado que permiten dar respuesta a una pregunta que pensamos en conjunto ¿Cómo pasamos del sueño de una escuela a una realidad?

Para responder esta pregunta se leyó sistemáticamente el material buscando temas y subtemas. Las temáticas que aparecen se organizan en tres ejes:

- Una gestión territorial
- Una gestión que agencia el cambio
- Una gestión creativa

Se propone entonces un texto en que se aborda cada una de esas temáticas, alternando con revisiones bibliográficas que fueron discutidas por todas las autoras y mostrando relatos en primera persona del equipo de gestión.

3. Resultados

3.1 Gestión territorial: una escuela emplazada en un barrio obrero

El Centro Educacional San Joaquín se ubica en un barrio popular de la zona centro sur de la Región Metropolitana. Es una escuela pública que cuenta con un

curso por cada nivel de educación básica.

La escuela se funda en 1960 en un terreno emplazando en un sector que tiene un desarrollo de industria textil para entregar enseñanza primaria y secundaria a los hijos e hijas de los obreros. La escuela se mantiene durante muchos años, pero en los años 80 con la creación de la educación particular subvencionada se disminuye su matrícula. En el año 2013, esta situación es crítica y se toma la decisión de impartir un solo curso por nivel y exclusivamente enseñanza básica.

El año 2015 asume una nueva directora Magaly Prieto. En sus palabras podemos ver la primera impresión de lo que sería su desafío por varios años.

Cuando llegamos, nos encontramos con una escuela absolutamente “des-normada”. Nos pareció que había serios problemas de aprendizaje y de metodología. Había además dificultades conductuales que impedían a los y las estudiantes tener oportunidades de aprendizaje activo y efectivo. La forma de resolver los conflictos era peleando o arrancándose de la sala. Por su parte, los profesores estaban desmotivados y muy desesperanzados (entrevista grupal 1).

Al asumir la dirección del establecimiento con este diagnóstico, Magaly se propone implementar un proyecto educativo que tenga una mirada optimista para el establecimiento. Con su esperanza y la constitución del equipo directivo comienzan un proceso de transformación educativa que resiste al neoliberalismo en educación para este territorio. El equipo de gestión que construye esta escuela se compone por la Directora (Magaly), la Jefa de Unidad Técnico-pedagógica (Karen), la Inspectora General (Caroline) y la Coordinadora del Programa de Integración Escolar (Mónica).

Pedrahita (2012) señala que todas las prácticas de transformación y agencia de las escuelas tienen que ser territorializadas porque no existen prácticas exitosas universales, sino acciones que tienen sentido en cada lugar. Esta escuela se ubica en San Joaquín, en una zona segregada y con una historia de discriminación de la escuela que solo puede ser transformada si se asume esta trayectoria, se repara, se cuida y se mejora.

Magaly señala:

Nosotros sabíamos donde estábamos: en un sector obrero con población migrante y con niños y niñas con dificultades económicas. El tema era: si creíamos el discurso discriminatorio de que los niños y niñas pobres no pueden aprender, no íbamos a lograr nada. Nosotros siempre supimos que estos niños y niñas son capaces y sobre todo se merecen una buena educación. No estábamos disponibles para ser parte de la estigmatización constante de la pobreza. Nosotras somos profesoras que nos formamos para mirar a todos y todas por igual (entrevista grupal 1).

3.2 Un equipo directivo que agencia el cambio

El equipo de gestión del Centro Educacional San Joaquín ha desarrollado un

proceso de agencia docente. Pedrahit (2012) propone la noción de agencia, como proceso de transformación emancipador que invita a las escuelas a pensar conscientemente en aquellas prácticas que cambian su territorio. Ho & NG (2017) señalan que el liderazgo distribuido sería una condición para la agencia ya que incorpora a todos los estamentos al análisis de las posibilidades de cambio de la organización. Por su parte, Giroux (1997) señala que esta noción implica entregar a todos los actores la posibilidad de realizar actos de libertad sobre su acción. La agencia que desarrolla este equipo de gestión toma los aspectos antes mencionados y además puede ser revisada desde el enfoque ecológico de agencia propuesto por Priestley, Biesta y Robinson (2012). Para estos autores proyectar un estado futuro de la escuela a partir de un trabajo mancomunado, solo es posible si se hace un análisis de las propias experiencias profesionales y la revisión de las condiciones de la organización. En relación con las experiencias profesionales, el equipo saca las fortalezas propias y de todos los profesionales que atienden la diversidad y el movimiento. Tres de ellas son Educadoras Diferenciales y una es Profesora de Educación Física. Sus trayectorias profesionales poco usuales en cargos directivos dan un tinte al equipo que tiene conocimiento de administración, gestión curricular y administración, siendo especialistas en todos los saberes que demanda el nuevo marco para la buena dirección.

Cuando el equipo analiza la organización recurren al profesorado, estudiantes y apoderados para revisar la cultura, creencias y compromisos de la organización. Por otro lado, realizan un análisis de la estructura de poderes al interior, revisando a quiénes necesitan comprometer para los cambios. Aquí explican qué significa concretamente un liderazgo distribuido:

- Distribuir el poder es dar la opción de participar a los profesores para que se comprometan más. En ese sentido, construimos un proceso de toma de decisiones consensuadas, primero en el equipo directivo que tiene una sola palabra frente a los demás estamentos. Sin embargo, tenemos que ser flexibles y asumir que nos podemos equivocar. Un equipo de gestión debe conjugar confianza, integridad y complicidad (Magaly, entrevista grupal 1)
- El equipo de profesores nos entrega el límite de lo posible. Es decir, uno puede pensar en hacer muchas cosas, pero si el equipo docente no le parece pertinente y nos lo explica con claridad, tenemos que cambiar las acciones. Pero ante todo confiamos en ellos, en su compromiso con la realidad de la escuela y de los niños y niñas (Mónica, notas de campo).

Por último, ellas organizan los roles y habilidades de los distintos miembros de la comunidad educativa. En ese sentido, el trabajo de este equipo es coincidente con lo planteado por Frost, Durrant, Head y Holden (2000, en Johnson, Dempster y Wheeley, 2016) quienes proponen factores claves para favorecer el liderazgo docente. Para estos autores los maestros deben ser agente de cambio involucrados en el devenir de la escuela. Para que esto suceda, el equipo de gestión debe capacitar a los maestros para que asuman ese rol y deben apoyar su participación en la mejora de la escuela.

Este equipo de gestión se relaciona con los profesores desde esta perspectiva. El equipo de gestión del CESJ señala:

Nos dimos cuenta que para liderar se debe reconocer el trabajo de todos y todas en la escuela. Comprender entonces que el liderazgo no está en una persona o en un estamento, es necesario ser transparentes y coordinadas para que los resultados esperados se den. Hay una necesidad de ser consecuentes, con tus principios, con tu formación y con el trabajo que realiza el otro (Mónica, entrevista grupal 1)

El equipo de gestión genera prácticas de liderazgo que coinciden con aquellas que Viloría (2017) propone para desarrollar prácticas transformadoras de aprendizaje docente en una escuela. La autora especialista en liderazgo para la agencia señala que la dirección de las escuelas debe crear un clima de respeto, alentar la participación, construir experiencias colectivas, usar como práctica la investigación colaborativa y el aprendizaje para la acción, sin olvidar la importancia de empoderar a los participantes de sus equipos.

Estas ideas de Viloría (2017) se materializan en el lema de la escuela “*Aprender a convivir, convivir para aprender*”. El liderazgo está centrado en el cuidado, donde no basta solo con tener características democráticas, sino que se preocupa del bienestar de la comunidad. Es una forma de guiar, orientar y planificar el funcionamiento de la escuela a partir del reconocimiento de la diferencia y del otro como legítimo. Para ellas, el buen trato es medular para el desarrollo de los aprendizajes.

La literatura de liderazgo tiene bastantes prescripciones sobre acciones ideales que deben realizar en las distintas escuelas. Sin embargo, no se entregan ideas concretas de cómo hacer un liderazgo de cuidado. A continuación, relataremos acciones realizadas por este equipo que a nuestro juicio han permitido la transformación de la escuela.

Una de las acciones importantes para este equipo es hacerse cargo de la convivencia escolar de los niños y niñas. Cuando Magaly habla de una escuela desnormada, se refiere a una serie de comportamientos que impiden el cuidado del otro y el aprendizaje. Aquí un relato de la acción que realizan para que los niños y niñas pudieran aprender.

Cuando nos constituimos como equipo la primera acción fue generar las condiciones para los niños entraran a la sala. Cuando llegamos a la escuela los niños y niñas estaban en los pasillos. Nuestra primera acción fue hablar con el profesorado y pasear por los pasillos pidiendo a los niños que entraran a la sala. En esa acción persistimos por semanas. En un principio, tú los entrabas y a los cinco minutos estaban afuera de nuevo. Pero en un momento, se acostumbraron a entrar y ahí entrábamos a las salas para ayudar al profesor a que los estudiantes trabajaran en la clase.

Nos propusimos además mejorar los problemas de convivencia en

la hora del almuerzo. Lo primero era que en el comedor que no se tiraran la comida. Cuando llegamos, había guerras de comida. Las murallas del establecimiento sucias y en los patios las frutas se podrían. Cuando había manzana, pera o naranja, no se podía usar el patio porque se transformaban proyectiles de lado a lado. Al igual que en los pasillos, empezamos a asistir a la hora de almuerzo. Pedimos a la señora de la cocina que partiera la fruta, pero ella no lo podía hacer por las normativas de salud, así que empezamos a partirla nosotras. El objetivo era que por último el proyectil fuera más chiquito. Luego, a los que tiraban la comida, debían limpiar por respeto al personal del aseo. Con esto, comenzaron a darse cuenta de lo que ellos [los alumnos] ensuciaban, entonces ahí de a poco se fueron calmando y a darse cuenta de que, si el comedor estaba limpio, podía ser hasta un lugar agradable para almorzar. Porque con el comedor sucio, a muchos les daba asco comer. Estas dos acciones de convivencia de la comunidad impactaron en los niños y niñas, pero también en el personal del aseo y de la cocina que se sintieron respetados por sus autoridades y por los niños. Estas acciones ayudaron al clima de respeto entre niños y niñas, pero además un respeto intergeneracional (Caroline, entrevista grupal 1).

Una segunda acción que realiza el equipo es la mejora del espacio físico. De esta manera se empodera a los participantes y se alienta a la participación del equipo docente en la vida y las decisiones de la escuela. Lamoreaux y Sulkowski (2019) señalan que existe una relación entre la infraestructura y el bienestar general de las personas. En el campo de la educación, la interrelación entre la calidad de las instalaciones, el clima escolar percibido y el rendimiento académico, posiciona contundentemente el argumento que es relevante tener condiciones materiales óptimas para así poder desarrollar relaciones humanas saludables que favorezcan los aprendizajes. En ese sentido, el reconocimiento de la dignidad de la persona, se expresa en gestos pequeños pero sustantivos, en cambios en las condiciones materiales. El equipo lo relata de la siguiente manera:

Las salas y los muebles eran feos, las paredes estaban rayadas...todo era muy deprimente. Entonces a partir de diciembre del 2016 conseguimos los fondos municipales para la pintura. Como los recursos son escasos, debíamos elegir, entre la pintura y la mano de obra. Entonces nosotras nos comprometimos a pintar y necesitábamos colaboración de los docentes. Propusimos la idea en el consejo de profesores y todos se inscribieron. Hicimos juntos el análisis de los daños y acordamos llegar un día antes de las vacaciones. Vinimos con novios, parejas, niños, hijos y pintamos todas las salas, los pasillos del colegio, el frontis. El trabajo fue muy arduo. Desde ese año que la escuela se cuida, no se raya, no se ensucia. Junto al profesorado construimos un espacio más acogedor que profesores y estudiantes cuidan porque su restauración fue un esfuerzo

propio y comunitario.

A la pintura de la escuela, se sumó la mejora de la cancha con arcos para fútbol y los aros de básquetbol. Se habilitó una sala de psicomotricidad. Así se fue avanzando, permitiendo que padres y niños vieran los cambios. La comunidad estaba orgullosa de su escuela. Con el traspaso al servicio local de educación, el ministerio proyectó mejoras a la infraestructura. Entonces, ahora están todas las salas iguales, pintadas, ventanas de termo panel con doble cortina, están preciosas. Tenemos una escuela digna, muy digna para nuestros niños. Como se dan cuenta, la escuela es digna para todos y todas (Magaly, entrevista grupal 1).

Una tercera acción que realizan es la construcción de una relación humana con el profesorado. El relato muestra cómo se puede crear un clima de respeto y que permite modelar una relación de cuidado. Si bien la literatura sugiere capacitar a los docentes, este equipo señala que se debe enseñar modelando a través de sus propias acciones la forma en que las relaciones humanas deben construirse, entre adultos y con la infancia. El equipo relata cómo trata con cariño al grupo de docentes:

La sala de profesores estaba en muy malas condiciones. Lo primero que notamos es que tenía unas mesas redondas que no permitía mirarse unos a otros cuando estaban trabajando. Entonces, el primer cambio fue poner mesones grandes. Sin embargo, no era un lugar agradable, ni bonito para el profesorado. Un año, el equipo PIE desechó sus sillones y nuestra intención fue reciclarlo para la sala de profesores, pero queríamos darle una sorpresa. Aprovechamos un día en que se cortó la luz, todo el personal se fue de la escuela y nos quedamos solo el equipo directivo. Nos quedamos limpiando, encerando la sala de profesores, moviendo muebles de aquí para allá, trajimos los sillones, hicimos dos ambientes. Quedó un espacio acogedor. Una de las asistentes de la educación, Carmencita, que es nuestra mejor aliada, llegó al otro día llegó con una torta para inaugurar el nuevo espacio. Se transformó en un orgullo la sala de profes, bonita y digna para trabajar también. Entonces creemos que un buen espacio nos hace a todos mejores, porque afloran mejores cosas cuando estamos en lugares dignos, limpios, acogedores. No teníamos más recursos, pero aprovechamos lo que había para los profesores y profesoras. De pronto, les dejábamos en los libros de clases un dulce a cada profe, para que empiece su día, un mensajito pequeño o les escribamos un mensaje en la pizarra de ánimo. Cosas así. Entonces, más que capacitar, nuestro equipo es un modelo de buen trato. Y no solo en lo afectivo, en lo pedagógico también. Cada reunión que hacemos es realizada mediante diversificación de la enseñanza. Nunca una de nosotras se pone hablar o a dar indicaciones. Si queremos que la sala de clases sea de otra manera, las reuniones de equipo, los consejos de profesores son lúdicos, participativos y reflexivos. En cada reunión hemos mostra-

do a los profesores que la enseñanza puede ser de otra manera (Magaly, entrevista 1).

De esta manera, el equipo de profesores empieza a participar en la construcción de la escuela. Eso implica confiar en ellos, apoyar sus proyectos, acompañar a los que están en problemas y dando autonomía a los que tienen ganas de hacer cosas. Aquí, el equipo de gestión debe construir las posibilidades para que los proyectos de los profesores sean posible. Además, estimular a que todos puedan desarrollar sus propias habilidades. Nunca se pone a una profesora o profesor como ejemplo o favorita ante los otros. Cada docente tiene la posibilidad de desarrollarse, pero no está obligado a dar más de lo que puede. El equipo de gestión pone aquí el ejemplo de una de las profesoras.

La profesora Margarita es una profesional destacada y especialista en psicomotricidad. Dado que teníamos una sala equipada, ella podía desarrollar su saber profesionalmente y nos ayudaba a mejorar los aprendizajes de los niños y niñas. Esta profe tenía resultados muy bonitos que servían para todas las asignaturas. Entonces ella siempre reconoce que le dimos una posibilidad de desarrollo. Nosotras sabemos que hay que dar estas oportunidades cuando hay docentes activos y motivados. Pero eso no significa que sea nuestra “favorita” o el ejemplo. Si hay interés de hacer más, ahí estamos nosotras para generar las condiciones y coordinar los propios intereses con los proyectos de la escuela (Magaly, entrevista 1).

3.3 Una gestión creativa que coordina iniciativas e intervenciones

La ergonomía tradicional señala que el trabajo prescrito que aparece en el contrato laboral nunca será igual al trabajo que realmente uno hace. En las ciencias del trabajo esa es la distinción entre la tarea (lo prescrito) y la actividad (lo que se hace) (Amado, Bouilloud, Lhuillier & Ulmann, 2017). Para que el sujeto logre hacer una tarea tiene que poner su creatividad en juego. La creatividad está siempre presente porque cada persona debe inventar su trabajo y sobre todo reaccionar ante las dificultades de las tareas. Trabajar es dotar de sentido y de amor lo que uno hace. Para que el trabajo sea una producción de sí mismo, es decir un trabajo vivo, debe poder crear más allá de las reglas que son impuestas (Amado et al., 2015). Para ser creativo en el trabajo, en especial en profesiones de relación y de alto sentido del trabajo como lo es la enseñanza, se necesita tener espacio para cambiar las cosas, para resistir al sufrimiento que tiene toda realidad (Dejours, 2013). Esa experiencia de creación es la que se logra en el Centro Educacional San Joaquín. En el presente acápite nos referimos a tres prácticas creativas, que se manifiestan como actos de resistencia (Giroux, 1997) que van más allá de la oposición, si no que muestran un proyecto pedagógico diferencial en una educación chilena que instrumentaliza las relaciones humanas.

En una escuela donde el diagnóstico inicial tenía que ver con serios problemas de aprendizaje. La pregunta de fondo es ¿Cómo mejorar los aprendizajes de tal forma que nos haga sentido como comunidad educativa? Como la escuela se encontraba con una mala evaluación a propósito de sus resultados en las pruebas estandarizadas, el Centro se encontraba sobre intervenido de instituciones que querían colaborar en mejorar la situación.

Como estábamos en categoría insuficiente, teníamos a harta gente que nos estaba mostrando el camino, por supuesto que nosotras éramos bastante autónomas y nuestro equipo es bastante armónico decidiendo qué se tomaba y qué no. Las cuatro estábamos firmes en que lo mejor para los niños es lo que tiene que primar. Ese fue nuestro objetivo, por lo tanto, la Agencia de la Calidad también nos daba luces, nos mostraba cosas, nuestros errores, nuestras carencias. En ese proceso, escuchamos a los otros, qué es lo que veían, qué estábamos haciendo mal y asumirlo. Luego reflexivamente tomábamos las decisiones colectivas para mejorar aquello que nos hacía sentido (Mónica, entrevista grupal 1).

Luego de este escenario en que se construyen un diagnóstico de las dificultades de la escuela a partir de la investigación acción de sus propias prácticas, se lanzan a realizar tareas que mejoren la actividad cotidiana de la escuela. El propósito es construir un aprendizaje de habilidades cognitivas superiores en un clima de sana convivencia de todos los estamentos. Si eso tenía un correlato en la mejora de los resultados de las pruebas estandarizadas estarían contentas, pero no estaban disponibles para entrenar a sus estudiantes para ellas. Estas ideas son fruto de un trabajo que como investigadoras identificamos como creatividad que ayuda a construir un trabajo vivo que da sentido a la labor.

El problema de la creatividad en el trabajo en Chile es que la doxa managerial del sistema educacional chileno confía en que, si se siguen los pasos, se logra el objetivo. Esta idea de ceñirse estrictamente a una serie de procesos es lo que imposibilita hacer la tarea bien hecha (Kostulski, 2008) y mata la creatividad. Trabajar con el horizonte puesto en la estandarización, más que permitir hacer la tarea, la impide. Trabajar no es simplemente ejecutar una acción, es llenarla de sentido, reinventarla, dotarla de creatividad.

Hacer las cosas de forma creativa, es transitar en un camino para la transformación de las comunidades. Es poner a disposición la creatividad para los agenciamientos colectivos, porque como herramienta se materializa en el acto pedagógico, siendo transformador y político. La creatividad debe ser colectiva, democrática y participativa. Para el management la creatividad es individual y felicita al que logra salir de los límites. Se premia al empleado del mes, a la escuela excelente y se estimula la competencia.

Para Almudever (2017) la creatividad en el trabajo toma algunas formas. Por una parte, crear puede hacer algo de una manera distinta a la que “siempre se ha

hecho”. Lo segundo, es hacer micro intervenciones de lo cotidiano para poder hacer las cosas de la mejor manera posible, aun cuando el ideal está lejano. Por último, es desarrollarse más allá de los límites y pensar otras formas de mirar las cosas. Es decir, hacer un trabajo vivo significa dar espacio para hacer las cosas de otra manera.

Identificamos como primera práctica creativa la apuesta irrenunciable de la educación integral. En palabras del equipo de gestión:

Para lograr este aprendizaje, primero trabajamos en el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes, en sus gustos. Segundo discutimos y tratamos de romper la asociación entre los resultados en las mediciones y las verdaderas capacidades de la infancia. Los niños y niñas tenían más capacidades que las que se reflejaban en el SIMCE. De esta forma, nos dimos cuenta que a los niños y niñas les gustaban las actividades de educación física y las actividades fuera de la sala. Contrario a los intereses, teníamos un exceso de horas lectivas en las asignaturas que supuestamente son las más importantes para el SIMCE, es decir, lenguaje y matemáticas. Pese a la gran cantidad de horas, los resultados eran bajos y la motivación de los niños también. Pese a que estábamos en insuficiente y mal evaluados, decidimos bajar las horas de matemática y lenguaje. Se comenzó a trabajar en que los niños y niñas hicieran más deportes, hicieran cosas distintas. No fue un proceso fácil, había que convencer a algunos profesores de sacar las horas extras de matemáticas y lenguaje y que las convirtiéramos en más horas de deporte o más horas de danza. La apuesta era que necesitábamos una educación integral.

Pusimos en contexto el SIMCE. Quedamos claro que es una medición más, es un dato más que nos permite evaluar algunos aspectos. Las pruebas estandarizadas son una realidad, pero no es el fin último del trabajo. Es el instrumento con el que nos miden, nos permite saber dónde estamos y cómo vamos avanzando. Pero también sabemos que en Chile no lo podemos obviar el SIMCE, pues tiene altas consecuencias. Si no mejorábamos los resultados podían cerrar la escuela, aunque tuviéramos un proyecto integral. Pero no nos hacía sentido entrenar a los niños y niñas y no dejarlos ser felices. Si no avanzábamos así, teníamos que cerrar (Magaly, entrevista grupal 1).

La segunda práctica creativa tiene que ver con la administración consciente y estratégica de las redes de apoyo para favorecer la educación integral.

Durante el año 2016 se presentaron iniciativas con la Universidad Católica de usar la piscina, se organizó al cuarto básico de la época y asistieron sistemáticamente a los programas de deportes. También se trabajó con Fundación 2020 en la formación de profesores por medio de talleres donde se mostraba la importancia del “vínculo con los niños para que se formen los aprendizajes”. En definitiva, fue comprender que la decisión

sobre con quién trabajar, cómo y cuándo es una decisión que está en manos de la comunidad escolar y no en las instituciones externas. Es “lo que calza bien con lo que nosotras pensábamos como grupo, como equipo directivo” y cómo esto favorece el trabajo y no lo obstaculiza (Magaly, entrevista grupal 1).

La tercera práctica creativa tiene que ver con el manejo curricular. El equipo directivo implementó una estrategia para el aprendizaje de las habilidades cognitivas superiores. De esta manera había que diversificar la enseñanza a partir de una contextualización curricular y un acompañamiento a docentes. El equipo directivo lo explica:

La clave de nuestro trabajo ha sido modelar, no solo basarse en la observación de clases. Hicimos un esfuerzo por instalar un acompañamiento real y no evaluativo que íbamos construyendo en conjunto con los profesores. Para que el método tenga sentido, el trabajo en equipo es lo más importante, es lo que nos permite ir avanzando. Ir visualizando quiénes aprenden bien y quiénes no lo están haciendo, y por qué no lo están haciendo. Ahí el trabajo entre la profesora de diferencial y la profesora de aula regular es clave para pensar en la evaluación correcta. El intercambio de propuestas es fundamental para hacer una buena clase. Para eso, es relevante que exista confianza entre profesores, para poder llevar a la práctica el trabajo con los estudiantes con un mismo objetivo. El proceso de acompañamiento pasa inicialmente por identificar tanto en profesores como en los estudiantes a aquellos que son aventajados como a los que tienen más dificultad. Para esto, cada una acompañaba a cada uno de los profesores. Lo concreto es que íbamos a la sala, observábamos la clase, la retroalimentábamos y dábamos orientaciones a la profesora diferencial y a la de aula regular. Hasta ahí es lo que se hace siempre. Pero nos dimos cuenta de que en los consejos técnico-reflexivos debíamos analizar la situación con el propósito de desarrollar habilidades cognitivas superiores. La principal carencia identificada en los informes de la Agencia de la calidad de la Educación, era que se trabajaba mucho sobre el contenido. Para dar pie a la reflexión, se partía dramatizando una habilidad cognitiva superior para ver si se estaba haciendo o no.

Ahí los profesores se daban cuenta de lo que se hacía y en lo que estaba más débil. Con estas experiencias, tanto nosotras como docentes nos fuimos dando cuenta que existían buenas prácticas pedagógicas, pero que eran invisibles, aisladas y desconocidas entre pares. Además, estas prácticas no se intencionaban de forma adecuada. Progresivamente se fueron compartiendo estas prácticas, se modelaron colectivamente y se implementaron en clases con la pertinencia consensuada entre la profesora de aula regular y la educadora diferencial. Bajo este mecanismo se trabajó metacognición en el lenguaje, en las preguntas, posteriormente se

complejizó (Mónica, entrevista grupal 1).

Una de las claves en el método ha sido la gradualidad en la forma en que se ha implementado el acompañamiento. Se trabaja con flexibilidad, pues nos ajustamos a lo que van necesitando los profesores. Aquí, el límite de lo posible lo ponen los profesores, porque tenemos muchas ideas, propuestas, pero quienes las llevan a cabo son los docentes. En ese sentido, la progresión se va ajustando al desempeño del curso y a las necesidades de los profesores (Karen, entrevista grupal 1).

En la tutoría personal con las profesoras que necesitaban más apoyo, se trabajó pensando en las potencialidades que tenían. El acompañamiento es sistemático en planificación, observación y retroalimentación para que los y las docentes vayan modificando su quehacer. Sobre la retroalimentación, se hace pensando en la persona primero, en el componente vincular, humano, desde ahí el juicio se realiza sobre el trabajo hecho mediante una conversación respetuosa entre profesionales donde se reconoce el trabajo del otro (Mónica, entrevista grupal 1).

4. Discusión y conclusiones: una escuela con futuro

Hemos recorrido brevemente la historia de una escuela en transformación a dos voces. El Centro Educacional San Joaquín en la actualidad no es el mismo con el que se encontró Magaly el 2015. Hoy existe una escuela con una infraestructura digna que ha dado paso a la reflexión en acción del quehacer pedagógico. A principios del año 2020, previo a que la crisis sanitaria llegara al país, el equipo directivo recibió la noticia que el establecimiento había sido reconocido con la excelencia académica. Luego de muchos años de trabajo constante, se obtiene un logro que garantiza estabilidad y autonomía, la posibilidad de continuar y robustecer el proyecto pedagógico institucional de una educación integral.

Además de los reconocimientos, sabemos por otras investigaciones con otros estamentos que se ha recuperado la esperanza y la dignidad de los miembros de la comunidad educativa. La escuela ha mejorado en estos años y los desafíos actuales son otros. A raíz de los cambios sociales de los últimos dos años (el estallido social del 18O y la pandemia por covid-19 desde el 2020 hasta la actualidad) el equipo directivo gestiona la escuela en clave de crisis. Esto no quiere decir que las cosas se realicen de forma diferente, sino que desde la crisis han reforzado prácticas de funcionamiento que se venían implementado en los últimos siete años.

Gestionar desde la crisis es poner primero a la persona, una preocupación auténtica sobre la situación de los integrantes de la comunidad educativa. Por otro lado, significa fortalecer los equipos de aula, siendo el trabajo colaborativo fundamental dada la flexibilidad horaria con la que se trabaja con los niños. Además, se propone el análisis exhaustivo de la situación de los y las estudiantes, poniendo a disposición todas las redes de apoyo para garantizar su bienestar.

Respecto al trabajo pedagógico, las pregunta claves son ¿Qué se debe aprender en estas condiciones? ¿Cómo podemos encontrar una oportunidad dentro de

la adversidad? ¿Cómo mantener el vínculo entre la escuela y las familias para evitar la deserción escolar? Esta última pregunta es trascendental para tomar decisiones. Así han logrado redistribuir los tiempos para que todos y todas aprendan, se ponen todos los recursos para que puedan “ponerse al día”, permitiendo que los estudiantes rezagados por condiciones tecnológicas desfavorables pudieran trabajar con tranquilidad sabiendo que no estaban quedando atrás. La relación estética con el aprendizaje pasa a segundo plano, es decir, no importa si el trabajo o la tarea está sucia o arrugada, lo importante es mostrar que los niños y niñas están aprendiendo.

En función de todo el camino recorrido, queremos plantear tres núcleos analíticos para pensar el horizonte de la escuela:

Lo primero, es asumir que gestionar la escuela desde esta perspectiva tensiona el modelo del management educativo, porque han sido capaces de equilibrar la balanza y poner límites a la rendición de cuentas y a las pruebas estandarizadas. El bienestar de la comunidad va de la mano con los aprendizajes, tal como dice su lema “aprender a convivir, convivir para aprender” recuerda a las orientaciones de Delors a principios de los años 90:

Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser” (Delors, 1996, p. 96)

La escuela ha logrado salir de la categoría de insuficiencia asignada por la medición que realiza la Agencia de la Calidad de la Educación y el aumento de los resultados asegura la autonomía en su labor. Por otro lado, la escuela ha sido reconocida por el Servicio Local de educación Gabriela Mistral. Como investigadoras hemos visto escuelas con las mismas características que son demandadas a seguir subiendo los resultados hacia una excelencia incompatible con la segregación escolar chilena. Cuando este aumento no se sostiene en el largo plazo, las escuelas pierden el reconocimiento y las comunidades se desmotivan. Al conversar este escenario con el equipo directivo, ellas señalan que aun cuando se pierda la excelencia mantendrán el proyecto de educación integral, pues no cederán a las demandas de la estandarización. Ya que primero está el proyecto, luego los resultados. Así, cuestionan las dinámicas de los premios e incentivos, aun cuando ellas los obtienen. Esto significa que logran cuestionar el horizonte normativo que las pone a ellas en una posición de privilegio y reconocimiento. Ese es un nivel de moralidad necesario para resistir al management de la educación que se mantiene en cierta forma estimulando el narcisismo de los que están en la excelencia.

Un segundo aspecto que nos parece interesante es que un liderazgo distribuido que tiene foco en los cuidados de la comunidad como un marco mínimo genera condiciones que posibilitan transformaciones en la comunidad. Gracias a ese cuidado, el profesorado ha asumido progresivamente su papel de agente de cambio, involucrándose y comprometiéndose con una escuela que siente propia. El equipo directivo ha asumido la tarea sistemática de acompañar al profesorado para que asuma el desafío de ser agentes de cambio. De acuerdo con Frost, Durrant, Head & Holden (2000) el reconocimiento de las capacidades docentes genera escenarios de trabajo que permiten movilizar los cambios que se requieren en los tiempos que se necesitan. En ese sentido, asumir que la mejora de los resultados en las pruebas estandarizadas no es un fin en sí mismo permite abrirse a nuevos escenarios.

Por último, nos parece importante tensionar la noción de calidad que propone el sistema educativo chileno, versus la noción de calidad que es coherente con la formación pedagógica, los valores y convicciones. Al preguntar por la calidad, el equipo construye una definición.

La calidad es una comunidad educativa que facilite experiencias pedagógicas, que permitan desarrollar habilidades y capacidades para que los estudiantes puedan identificar oportunidades, pero también ser capaces de crearlas cuando estas no están disponibles. Una educación de calidad está dispuesta para todos y todas, es diversa, entretenida y con altas expectativas. El punto importante son las oportunidades, las oportunidades para lograr un desarrollo integral, que permita que los y las estudiantes puedan explorar sus gustos, buscar lugares pedagógicos donde se pueden desarrollar y que a partir de ahí puedan ir concretando sueños. Por este motivo, no podemos dejar de lado el desarrollo socioemocional que ha sido nuestra bandera de lucha todos estos años (Karen, entrevista grupal 1).

Para finalizar queremos agradecer la oportunidad de escribir este capítulo a varias voces. La idea es que sean leídas por otros equipos directivos de escuelas públicas que viven la segregación. Varios artículos de la literatura sobre liderazgo entregan recetas de buenas prácticas para subir los resultados. Este artículo está lejos de ello. Cuando se implementan prácticas de cuidado para mejorar puntaje son percibidas instrumentalmente. Lo que queremos hacer es un llamado a los equipos directivos a mirar esta experiencia y pensar cómo podría hacer una gestión territorial, distribuida y creativa en su escuela. Por otro lado, invitar a mirar las condiciones de agencia que tienen sus escuelas revisando la historia profesional de su equipo directivo y docente, analizando con sus profesores/as la cultura, los roles, juegos de poder y los recursos que tienen disponibles. Así de manera colectiva y cooperativa construir un futuro posible para los niños y niñas de escuelas públicas que han sido maltratados por esta educación de mercado segregada.

Referencias bibliográficas

- Almudever, B. (2017). Créativité, création et personnalisation au travail. En : G. Amado (Ed.), *La créativité au travail* (pp. 27-46). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.amado.2017.01.0027>
- Amado, G., Bouilloud, J., Lhuillier, D. & Ulmann, A. (2017). Introduction. En: Gilles Amado (Ed.), *La créativité au travail* (pp. 7-26). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.amado.2017.01.0007>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research a practical guide for beginners*. London: Sage.
- Dejours, C. (2013). *Trabajo vivo II: trabajo y emancipación*. Buenos Aires: Topia Editorial.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What us agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4) 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Frost, D., Durrant, J., Head, M., & Holden, G. (2000). *Teacher-led school improvement*. London: Routledge Falmer.
- Giroux, H. (1997). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard Educational Review* N°3.
- Ho, J. & NG, D. (2017). Tensions in Distributed Leadership. *Educational Administration Quarterly*. 53(2), 223 – 254. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X16681630>
- Johnson, G., Dempster, N & Wheeley, E. (2016) Distributed Leadership: Theory and Practice Dimensions in Systems, Schools, and Communities. En G. Jognson, N. Dempster (eds.) *Leadership in Diverse Learning contexts, Studies in Educational Leadership* (pp. 3-31). https://doi.org/10.1007/978-3-319-28302-9_1
- Kostulski, K. (2008) Quelles connaissances pour l'action en Clinique du travail? En Y. Clot & D. Lhuillier. (2008). *Agir en Clinique du travail* (pp. 27-38). Toulouse: Eres.
- Lamoreaux, D., & Sulkowski, M. L. (2019). An alternative to fortified schools: Using crime prevention through environmental design (CPTED) to balance student safety and psychological well-being. *Psychology in the Schools*. (2) 1-14. <https://doi.org/10.1002/pits.22301>
- MINEDUC (2005). Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf
- MINEDUC (2015) Documento “Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar”. Santiago de Chile.
- OCDE (2015). Estudios económicos de la OCDE CHILE. <https://www.oecd.org/eco/surveys/Chile-2015-vision-general.pdf>
- Pedrahita, C. (2012). Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En C. Pedrahita, A. Díaz & P. Vom-

- maro (Comps.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 31-46). Colombia, Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J., & Robinson, S. (2012). *Understanding teacher agency: The importance of relationships*. Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association, Vancouver, Canada.
- Sisto, V. (2018). Managerialismo, autoritarismo y lucha por el alma de la gestión: el caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. *Rev. FAEEBA - Ed. e Contemp*, 27 (53), 141-156. <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156>
- UNESCO (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593s.pdf>
- Viloria, M. (2017). Culturally responsive leadership practices: a principal's reflection. *Journal of Latinos and Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/15348431.2017.1371604>

PARTE VI

**Género, educación no sexista y trabajo
docente**

Pedagogías colectivas. Construcción de un protocolo ante el acoso sexual en Liceo Experimental Manuel de Salas

Marcela Isabel Bornand Araya

Liceo Experimental Manuel de Salas – Saberes Docentes.
Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile /
mbornand@uchile.cl

Daniel Herrera

Colegio Compañía de María / danielherrera@gmail.com

Cynthia Shuffer Mendoza

Instituto de Estudios Avanzados – Universidad de Santiago /
cynthia.shuffer@usach.cl

***Preliminares**

Diversas voces

Hablan diversas voces y experiencias docentes en esta escritura y, por tanto, distintos estilos de narración. Nos resistimos a unificarlos en pos de no homogeneizar voces que también hablan de distintos territorios de enunciación social y política y, por supuesto, sexo-generica.

Más que una cuestión de letras

Creemos que el feminismo es también lenguaje y, por tanto, en este texto no usaremos el lenguaje androcéntrico que busca elevar el masculino como único sujeto, ni tampoco jugará el criterio de la economía o estilística del lenguaje. Nosotrxs optaremos por la ‘x’ no sólo porque des-androcentriza, sino porque no binariza el relato, y avanza en una escritura que des-generiza, lo que aporta también en la disolución de la categoría.

I. De la ola feminista a nuestra escuela

*“Seguimos aquí, seguimos insistiendo, exigiendo más justicia,
pidiendo que se nos libere de la precariedad, que se nos brinde la
posibilidad de una vida vivible”*

(Butler, 2017)

Varios años han pasado desde el mayo feminista del 2018, en el que mujeres y disidencias sexuales se acupearon para tomar la palabra y pensar colectivamente sobre sus experiencias dentro de los espacios educativos que habitaron. Este acontecimiento particularmente relevante abrió un debate de largo alcance, que buscaba instalar una vez más los tópicos centrales que históricamente se han discutido desde la vereda del feminismo. Por entonces, el foco de las discusiones estaba abocado a desarmar la realidad dada, una tarea que nos impulsaba a revisar nuestras relaciones afectivas, familiares, laborales y políticas, pero también nuestra historia, el uso del lenguaje, las canciones, los libros, los bailes, volver a mirar el lugar que se nos ha asignado dentro de la cultura estudiantil y cuestionar aquellos espacios de los que muchas personas han quedado excluidas. Y es que este mayo, no sólo nos brindó la posibilidad de imaginar otro horizonte posible para nuestras políticas del cuidado y una convivencia situada, sino que además supo proponer imágenes incómodas que desplazaron los sentidos y principios instalados dentro de las salas de clases. Desde ese posicionamiento, arraigado en la más profunda experiencia, se levantaron consignas en contra de la violencia de género, el abuso sexual, los sesgos y un sinnúmero de inequidades e injusticias, expandidos en toda la sociedad y cristalizados dentro de los muros de jardines infantiles, las escuelas y universidades.

Tal vez, tramposamente, podríamos creer que todo partió en las tomas universitarias que hicieron públicas las denuncias de acoso y abuso por parte de profesores y compañeros, sin embargo, hoy sabemos que se trata de una acumulación de experiencias que reventaron en esto que se conoció como ola feminista estudiantil que, si bien aparece como un tejido de reivindicaciones que ponen al género como principal objetivo, su sentido más profundo radicaba en poner en jaque la compleja estructura de opresión que delimitaba el espacio de acción para los cuerpos femeninos, feminizados y disidentes, garantizando la impunidad del agravio, del ataque, del menosprecio. Pero también sabíamos que esto no era lo único que debíamos reinventar y que esta ola era solo una más dentro de la marea que nos permitiría redefinir nuestra cultura de derechos, garantizar la autonomía sobre nuestros cuerpos y territorios, visibilizar y reconocer las labores de cuidado, potenciar la democratización de los saberes incrustados en una matriz androcéntrica que atraviesa nuestras formas de pensar y formarnos.

Ahora bien, esto sin duda significó un remezón en los relatos propios de las escuelas, pues la voluntad de sus protagonistas a narrarse desde otras veredas y con otras perspectivas desató una abierta disputa contra la violencia y el acoso, contra las miradas, las palabras y las formas no consensuadas tan propias del machismo.

Dentro de las escuelas, la permeabilidad de estos problemas y la denuncia de estas prácticas dieron paso a una serie de dificultades que hicieron de este proceso algo tremendamente complejo. La desinformación, la censura, el cerco simbólico para hablar de estos temas, junto con el choque generacional de quienes habitan los espacios educativos, se fueron mezclando con la culpa, la resignación, la rabia y frustración de lxs studentxs que estaban decididos a denunciar y manifestar su descontento frente a esta cultura del abuso. Los relatos que fueron emergiendo día a día y, también por oleadas, estaban por fuera de lo que la escuela por entonces era capaz de sostener. Las palabras pronunciadas y las frases que fueron socializadas entre pares nos iban contando de otra escuela, una que nos negamos a ver durante tantos años. Así se fue tramando un testimonio coral que obligaba a quienes participamos de estos espacios, la comunidad educativa y de aprendizaje en su conjunto, a observar y desmontar las percepciones de lo adecuado y lo ético en nuestras prácticas y ritos.

Desde nuestra posición como docentes, emergen con fuerza algunas cuestiones y disputas que movilizaron la decisión de reconstruir un lazo evidentemente dañado entre el mundo adulto y el estudiantil. En nuestras cabezas resonaban preguntas tales como: ¿es posible salir de este momento?, ¿cómo podemos trascender lo judicial o incluso lo administrativo para lograr un vínculo pedagógico y comunitario?, ¿qué desafíos pedagógicos tenemos por delante? O tal vez, parafraseando libremente a Kirkwood (1990), ¿Es posible saltar hacia una utopía sin solución y descubrir su potencia por venir?

El acoso sexual en escuelas sigue siendo un tema de creciente preocupación en nuestros territorios y no está libre de problemas y resistencias dadas las estructuras patriarcales e imaginarios hegemónicos que delimitan las relaciones de poder en las escuelas. Una de las demandas más exigidas por el estamento estudiantil, fue iniciar un camino de reflexión en las comunidades escolares para levantar protocolos de actuación que permitan ir visibilizando y regularizando los intercambios personales entre las personas que participan de estos espacios. Por entonces, existía la creencia de que esta necesidad podría ser saldada con una normativa respaldada y aprobada por las instituciones, un procedimiento que delimite los pasos a seguir frente a situaciones como estas. Procesos burocráticos, métodos, lineamientos en los que depositamos, no sin una pequeña cuota de suspicacia, nuestra confianza de que podría ser un buen primer paso. Sin duda, un paso difícil, a contrapelo de la cultura escolar y su organización, que apuntaría a transformarla profundamente, tomando lugar frente a la violencia de género. Pero también sabemos que este consenso ético sobre la centralidad del respeto hacia lxs niñxs y jóvenxs, su dignidad efectiva y el derecho a recibir una educación no sexista, libre y sin discriminación, llega con varias décadas de atraso.

Así lo vivimos como comunidad en el Liceo Experimental Manuel de Salas (LMS), cuando a fines del 2016, un grupo de estudiantes de enseñanza media denunció públicamente a su profesor jefe por acoso sexual reiterado. Los letreros en el patio impactaron directamente en la comunidad, abriendo bandos y defensas que ciertamente nos fragmentaron, pues hubo quienes apoyaron y otros acusaron de exageración. Al año siguiente, se abrió un sumario al profesor en cuestión, una lenta instancia administrativa, sin parámetros ético/pedagógicos ni procedimientos lega-

les en relación a la tipificación del acoso sexual dentro de los espacios educativos. La lentitud con que se fueron encauzando las decisiones y la presencia del profesor en nuestro liceo significó una constante revictimización de lxs studentxs denunciants. Fue así como en este ir y venir, surgieron iniciativas como la '*Comisión de Protocolo*', organizada por un grupo de studentxs y convocada en una primera asamblea cuyo objetivo fue generar un espacio seguro de conversación para sensibilizar y educar al estudiantado sobre acoso sexual, considerando la invisibilización de parte de la Dirección del liceo.

Pero también aparecieron otras acciones desde lxs studentxs, entendidas desde una política de la interrupción, que buscaron exponer claramente esta constante invisibilización y salir de ese lugar de silencio y espera para insistir en su denuncia. '*Pasó en mi sala*' fue una página de Facebook en la que se publicaron 28 relatos del mismo calibre, anónimos, que apuntaron a más profesores, abriendo y expandiendo con mayor intensidad esta grieta que llevaba meses dormida en el papeleo burocrático institucional. Nuevamente, afiches pegados en los muros del colegio, asambleas estudiantiles, talleres levantados por la *Comisión de Protocolo*, todo un trabajo de activismo y responsabilidad autogestionado por el cuerpo estudiantil. Así, se fue mezclando una acción afirmativa que buscaba modificar el marco social y cultural existente en nuestra escuela, y una acción disruptiva que agitaba en las salas de clases y desde otros rincones la necesidad de ponerle fin a cualquier expresión de violencia sexo-genérica en el liceo.

La sistematización del trabajo y acompañamiento de estos procesos organizados por el estamento de estudiantes, además de nuestra participación en conversaciones y encuentros, es lo que esperamos poder compartir en estas páginas, un trayecto que significó un salto al vacío y un estrellamiento directo con nuestras convicciones pedagógicas. Nada más ni nada menos. Creemos que la elaboración de políticas educativas con diversos enfoques y planes para enfrentar estas situaciones, en este caso en particular sostenidas en la relación asimétrica de poder entre docente/estudiante, pero ampliable a todo tipo de relaciones y vínculos en las escuelas, debiese buscar potenciar iniciativas con enfoque de derechos y equidad de género que emerjan desde la participación comunitaria, inclusiva y democrática.

Siguiendo lo anterior, el aporte de este trabajo va en directa consonancia con nuestra experiencia, por un lado, presentamos una posibilidad para modificar e incluir protocolos comunitarios en los reglamentos institucionales de las escuelas, con todos los bemoles que implica este recorrido, y la consiguiente conformación de una unidad de género y sexualidades para el liceo, que busca el resguardo y construcción de espacios libres de violencia de género. Y por otro, una reflexión posterior sobre lo pendiente, la deuda que aún persiste en torno a los proyectos educativos no sexistas, la transversalización de estos problemas a nivel pedagógico, social y cultural y una visión situada para la integración de reflexiones sobre nuestras relaciones e intercambios más humanos, no solo aquellos normados por sus reglamentos.

II. Protocolo situado: Experiencia pedagógica en la socialización, escritura y aprobación del protocolo contra el acoso sexual en el LMS

Todo comienza en mayo del año 2017, en donde la comunidad educativa fue convocada a una reunión abierta con el objetivo de dialogar en torno a la necesidad de un protocolo contra el acoso sexual para el LMS y, además, la creación de una Comisión encargada de redactar dicho protocolo. La comisión se conformó con todos los asistentes: 7 profesores y 13 estudiantes. Allí compartimos argumentos que dieron cuenta de la necesidad que exista un protocolo contra el acoso sexual y pudimos ahondar en experiencias de protocolización emprendidas por otras instituciones, principalmente universidades. Es clave mencionar que este proceso era único en Chile y que, por tanto, no existían elementos metodológicos o bibliográficos específicos para el mundo escolar que facilitaran llevarlo a cabo.

A raíz de la falta de normativa y orientaciones por parte de la política pública en torno a la violencia de género en las escuelas, en busca de información y de ideas para abordar la problemática del liceo, comenzamos a trabajar un texto ministerial elaborado para el mundo universitario que nos permitió visualizar algunas sugerencias para producción de protocolos contra el abuso sexual (MINEDUC, 2016). Junto a esto, la comisión comenzó un trabajo semanal que buscaba, por una parte, colectivizar la discusión, situar este ámbito de reflexión-acción como uno visible y prioritario a nivel comunitario; y por otra, generar redes fuera del Liceo para ampliar la reflexión y compartir experiencias de trabajo con otros territorios y actorías educativas. Este trabajo fue muy valioso pues logramos realizar un intercambio entre instancias de la política formal-ministerial abocada a la equidad de género (MINE-DUC y SERNAMEG) y algunas secretarías universitarias de sexualidades y géneros que estaban realizando la misma labor.

Uno de los focos del trabajo de la comisión tuvo por objetivo levantar un proceso de concientización respecto de diversas expresiones cotidianas y naturalizadas de la violencia de género dentro del Liceo. Para lograr impactar en el colectivo, se diseñó material gráfico en formatos afiche para mostraban imágenes de situaciones escolares cotidianas que problematizaran prácticas de violencia normalizada con un texto informativo sobre las mismas. Es importante destacar que, si bien las resistencias -sobre todo del mundo docente y directivo- estuvieron siempre acompañando el proceso, en este momento se hicieron más patentes. Por ejemplo, se nos solicitó que las figuras de lxs studentxs expresadas en los afiches no tuvieran los colores institucionales del liceo, es decir, que los afiches no incluyeran a jóvenes que pudieran ser catalogados de estudiantes del LMS. A pesar de esto, los afiches fueron pegados en distintos espacios, salas, patios y baños, logrando así su objetivo de insistir en un diálogo transversal sobre el acoso sexual como una práctica a des-normalizar y denunciar.

Ejemplos de afiches usados en el proceso de visibilización y concien-

tización desde y para el estudiantado



En paralelo, la Comisión de Protocolo inició un trabajo de planificación de intervenciones dentro del aula. ¿Cómo lo hacemos? ¿Está dispuesta dirección del liceo a ceder horarios para intervenir las clases? ¿Todo el profesorado estará dispuesto a aceptar un trabajo en las aulas sobre temáticas que despiertan tantas resistencias? fueron algunas de las interrogantes que compartimos desde la comisión al comenzar a planificar estas instancias. A pesar del marco de aprehensiones y resistencias, la convicción de romper los cercos se silencio institucionales y permear el aula era fuerte, por lo que se planificaron talleres de formación/reflexión para el estudian-

tado de 7° básico hasta IV medio (12 a 18 años aproximadamente). Es interesante señalar que una de nuestras discusiones dentro de la comisión fue decidir quién debía realizar estas reflexiones. La primera respuesta fue la natural: el profesorado. Sin embargo, la potencia expresiva del cuerpo estudiantil, sus convivencias, conocimientos y sensibilidad frente a estas experiencias nos llevó finalmente a que lo hicieran lxs mismxs estudiantxs a sus compañerxs. El desplazamiento de la voz y responsabilidad de enfrentar estas mediaciones dentro del aula, si bien fue una decisión consciente y muy reflexionada, nos enfrentó a otro problema. No queríamos ser desplazadxs y quedarnos calladxs porque no teníamos nada que decir, pero también considerábamos importante delegar ese espacio a quienes principalmente lo habían movilizadxs y organizado.

El estudiantado, en su la posibilidad de establecer diálogos desde relaciones más simétricas y en un marco de confianza, sería quien movilizaría los primeros procesos de diálogo comunitario. Este ciclo de formación, que realizaron todos los cursos de enseñanza media durante 3 meses de trabajo, se organizó en tres instancias.

1. Taller de “Sensibilización y socialización del concepto de acoso sexual. Fue una actividad basada en juegos de palabras y situaciones en que se buscaba problematizar y acordar una definición de acoso sexual.
2. Taller de “Violencia de género y violencia sexual en espacios educativos”. Se socializaron conceptos relacionados a la redacción de un protocolo ante el acoso sexual, incluyendo la problematización del consentimiento y sus implicancias.
3. Taller sobre ‘Acoso y violencia de género cotidiano en la escuela’. En esta reflexión final se establecen propuestas para los principios del protocolo, ejemplificando situaciones, canales de denuncia y acogida, procesos de reparación, entre otros.

Este proceso de reflexión comunitaria estuvo acompañado de encuentros artísticos que acentuaban la importancia de seguir desarrollando un proceso comunitario, continuo e intergeneracional, donde también se mostraba públicamente el trabajo elaborado y desafíos por venir.

Sin embargo, si bien es cierto que todo el estudiantado de enseñanza media ya había participado de distintas reflexiones y talleres programados, faltaban el resto de los miembros de la comunidad educativa, nos referimos al profesorado, funcionarixs y apoderadxs. Nuevamente, luego de una reflexión evaluando el clima comunitario, las resistencias y divisiones dentro del mundo adulto, se decide que son lxs estudiantxs quienes deben empujar la discusión comunitaria.

Nos parece muy importante destacar que, de algún modo, todos lxs actorxs del liceo fueron parte de un proceso organizado, planificado y realizado completamente por lxs estudiantxs, con acompañamiento de algunxs de nosotros. Señalamos esto porque vale la pena evidenciar cómo este trabajo realizado fundamentalmente por el

estudiantado de a poco logra quebrar cierta lógica instruccional tradicional adulto-céntrica tan arraigada en las salas de clases y espacios educativos contemporáneos.

Finalmente, llega el momento de la redacción y la pregunta que surge es ¿Cómo hacerlo? ¿Quiénes deben participar en la escritura? Desde la misma Comisión de Protocolo se proponen representantes estudiantiles y docentes para formar un grupo redactor que trabajó arduamente durante dos meses, recogiendo los resultados de las reflexiones comunitarias y encontrando puntos de consenso para establecer dimensiones a protocolizar. Este trabajo fue muy complejo debido a que nos propusimos elaborar un texto que contenga elementos de especialización que ninguno de los integrantes manejaba y, principalmente, sin contar con la asesoría legal necesaria para este tipo de documentos.

Pese a todas estas dificultades, la primera versión del protocolo quedó estructurada en cuatro partes:

1. Principios fundamentales que dieron origen y dan sentido a la escritura del protocolo. Junto con esto, se incorporó una descripción exhaustiva de una serie de conceptos que son propios del protocolo.
2. Nuevos organismos institucionales. En este apartado se propuso la creación de nuevos organismos necesarios para la correcta aplicación del protocolo:
 - OFICINA DE RECEPCIÓN DE DENUNCIAS
 - OFICINA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SOCORRO
 - OFICINA PEDAGÓGICA
3. Protocolo de actuación ante una denuncia. En este punto se especificaron los pasos a seguir después de la aparición de una denuncia. Acá se incluyeron los elementos que se deben seguir para realizar la investigación, así como las medidas cautelares.
4. Cierre de la investigación. Por último, acá se especificaron las sanciones y reparaciones.

Hasta acá todo funcionó de acuerdo a lo previsto, pero faltaban los últimos pasos:

1. Primero que fuera conocido por todos los estamentos del Liceo, para lo que se organizó un conversatorio abierto para mostrar los resultados del Protocolo.
2. Segundo que se realizara una votación para transformar este documento en uno aceptado y legitimado por toda la comunidad.

Finalmente, durante las últimas semanas de noviembre del año 2017 el protocolo fue aceptado por la comunidad del LMS con más de un 90% de aprobación.

III. Derivas del protocolo: Se ramifican sus efectos y rutas de trabajo

“El feminismo tiene que ver con abrir una puerta, y esto significa permitir a otros encontrar algo en esa palabra”

(Sara Ahmed, 2019)

A dos años de la creación del protocolo en el LMS, y luego de muchos procesos de conflicto pero también de crecimiento comunitario, nos interesa reflexionar y mirar críticamente cuál ha sido el rendimiento de este instrumento que regula las relaciones sexo-genéricas, y que va desplegando además un conjunto de procesos de formación y resistencias dentro del espacio escolar y su comunidad, algunos aprendizajes que son efectivamente movilizadores de la transformación, otros que aún laten como desafíos y rutas que es imperante comenzar a andar en colectivo.

Así, nos resulta importante analizar este proceso de construcción comunitaria de un protocolo desde dos prismas, uno que busque huellas de la producción rizomática de aprendizajes y cambios de prácticas dentro del espacio escolar, y otro que analice el proceso de protocolización en el marco de una institucionalización del conflicto que instalan las demandas del movimiento feminista y estudiantil.

Una articulación necesaria entre PEI y protocolos de género.

Paralelamente a la elaboración del protocolo de actuación, el liceo se encontraba en un proceso de redacción final del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual fue elaborado desde una lógica comunitaria y participativa durante varios años. Esta coincidencia permitió que el proceso que da vida al protocolo coincidiera con un momento de deliberación educativa que fue central para articular sentidos y énfasis de ambos documentos. Suerte, además, que docentes que participaban en la mesa de redacción del PEI también participaban de los espacios de redacción del protocolo junto a lxs estudiantes, lo que posibilitó que se incluyera un enfoque de género y sexualidades en el PEI.

“Esto nos permitió incluir algunos principios del protocolo dentro del PEI, logrando instalar un enfoque de género, derechos y sexualidades al PEI que antes no estaba visibilizado, en un lenguaje inclusivo, etc. Entonces la escritura del protocolo tuvo un impacto en la carta de navegación educativa del liceo, lo que es muy significativo porque llega a la estructura que organiza al liceo y su curso pedagógico” F.F. Docente).

Ahora bien, la integración de ciertos elementos propios del enfoque de género y de la educación no sexista al PEI del liceo también nos habla de la permeabilidad de la escuela frente al actual proceso histórico del feminismo, que a través de su cuerpo

de demandas y procesos de autoformación, ha tejido un mayor nivel de conciencia en el colectivo chileno, especialmente en lxs jóvenes, en torno a las expresiones de la violencia estructural, cultural y simbólica de género en los contextos educativos y su impacto en la producción de subjetividades. En tal sentido, la lectura de la integración de principios no sexistas a los PEI educativos debe leerse no sólo como el ‘ethos’ o capacidad de agenciamiento de una comunidad, sino también como resultado de los influjos históricos que la llamada ‘cuarta ola’ tiene hacia la institucionalidad educativa en su conjunto.

Por otra parte, como docentes sabemos que instrumentos de gestión como el PEI comúnmente se transforman en letra muerta cuando no son trabajados en colectivo, acentuando los consensos colectivos sobre la importancia de sus lineamientos a nivel del impacto permanente en las prácticas y discursos de las comunidades. Sin embargo, esta articulación, al menos en titulares, nos parece importante de relevar en tanto instala estratégicamente un ámbito de trabajo escolar prescrito ‘visible’, compartido y posible de tensionar como ideario a realizar.

El protocolo empuja la conformación de una unidad escolar de Género y Sexualidades

Una de las derivas del proceso de elaboración del ‘protocolo de actuación’ que nos parece fundamental es que éste viene a impulsar la creación de una unidad escolar que se haga cargo de este ámbito de trabajo educativo, y que tiene como función la recepción de denuncias, acogida, acompañamiento de lxs implicadxs en estas, así como orientar el trabajo pedagógico de la perspectiva de género y sexualidades en el liceo. En ese sentido, el protocolo como instrumento normativo demanda una orgánica institucional, que más allá de la administración de denuncias, logre también visibilizar la importancia del trabajo pedagógico con perspectiva de género en la comunidad educativa.

“La UGESEX, lo que hace es suplir un vacío legal, jurídico y hasta ético y que antes no estaba subsanado. El establecerse como unidad y el ser integrado por integrantes que postulan y son elegidos democráticamente... y ha logrado acoger este tipo de casos con buenos resultados. Incluso en el complejo escenario de funas y condenas sociales, la UGESEX ha logrado trabajar estos procesos en un marco de respeto y cuidado hacia víctima y victimario. Se privilegia la investigación y el cuidado, lo que quizás resulta más importante en estos casos.” (F.F. Docente).

“En ese sentido el protocolo escolar logra establecer ciertos elementos que, primero le doblan la mano a la institucionalidad y también instala la reflexión sobre el feminismo ya de forma fundacional, y eso se mantiene en el tiempo, y gracias a eso se crea la unidad de género. Entonces el feminismo se logra instalar como discurso y práctica, y ese es el logro más importante”. (A.O. Docente).

Ahora bien, a la base del espíritu de construcción del protocolo subyacía un

deseo de justicia por parte de las estudiantes, una suerte de construcción de las condiciones para que las partes involucradas en procesos de denuncia por violencia sexo-genérica tuvieran resguardo y claridad del procedimiento en curso. Sin embargo, este deseo originario del protocolo de cuidar la justicia de los procedimientos es fracturado por el fenómeno de ‘las funas’ públicas en Redes Sociales a estudiantes y docentes.

“Al poco tiempo vienen las funas y arrasan con este intento de cuidar la justicia del proceso de mediación o establecimiento de sanciones, porque el juicio y castigo público a partir de las funas se establece de inmediato en las redes sociales, entonces muchas estudiantes en vez de ir a UGESEX a denunciar un hecho, lo que hacen es funar vía Redes sociales a sus agresores, provocándose de inmediato un marco de culpabilidad social hacia estos” (A.O. Docente)

Otra vez los hechos, las demandas insatisfechas, los silencios y la sensación de impunidad de las estudiantes que han vivido abusos y violencias de género por parte de integrantes del espacio escolar viene a fracturar la institucionalidad instituida, y tanto el protocolo de actuación como la ugesex se ven completamente rebasados. Con las funas se crea una vía paralela de denuncias masivas hacia integrantes de la comunidad, lo que abre un nuevo foco de conflicto comunitario, en el cual la institución escolar, mediante UGESEX- viene solamente a administrar ‘el problema’ y las denuncias.

Un proceso que agita críticamente la normalización de un conjunto de creencias y prácticas docentes

Dentro de los rendimientos que más valoramos de la conflictividad que se circunscribió al proceso de construcción del protocolo, es el cuestionamiento que se produjo en torno al rol docente y a un conjunto de prácticas pedagógicas naturalizadas respecto a las relaciones de género y violencias implícitas en estas. En tal sentido, se comenzó a entender la relación pedagógicas docente-estudiante como una relación cruzada por problemáticas de género, y por tanto, cargada de procesos de poder en que lxs estudiantes son estereotipadxs, vulneradxs, discriminadxs y violentadxs cotidianamente. Se produce así un punto de inflexión ético a nivel comunitario, que tensionó principalmente al cuerpo docente para abrirse y posicionarse respecto de la necesidad de reconocer nuestras prácticas como reproductoras de la desigualdad y violencias de género. Se comienza a gestar un proceso nuevo de conciencia pedagógica.

“Nos llevó a reconocer que había un conjunto de prácticas que el estamento docente desarrollaba y que se reñían fuertemente con derechos humanos, y es que estaban totalmente naturalizadas. Si bien se actúa ex post, hay una conciencia que comienza a generarse a partir de este proceso educativo y que tiene un impacto en el estamento docente” (F.F. Docente)

Luego, más allá de la real utilidad del protocolo como instrumento regulador de un marco de actuación en torno a las violencias sexogenéricas, relevamos su construcción como un proceso formativo en sí mismo que, al tensionar al estamento docente a mirarse y discutir sobre sus marcos de creencias y prácticas discursivas naturalizadas, logra generar -al menos inicialmente- una reflexión pedagógica desde la perspectiva de género.

Asimismo, nos gustaría destacar cómo el proceso de protocolización significó un giro a la lógica instruccional tradicional bancaria y adultocentrista, donde docentes enseñan a estudiantes, donde el mundo adulto enseña a niñas y jóvenes. En esta experiencia son las estudiantes quienes convocan a docentes a reflexionar críticamente sobre sus creencias y prácticas, propiciando instancias de autoformación intergeneracional en las cuales *‘el no saber’* se entiende como un muy buen punto de partida para aprender y cambiar. Jóvenes una vez más emplazando al mundo adulto a entender el acto educativo no como embrutecimiento sino como emancipación en colectivo (Ranciere, 2003)

“Son ellas (las estudiantes) las que llevan a cabo el proceso y eso rompe el rol tradicional del profesor como la autoridad del conocimiento del cual deba emanar todo acto educativo, se reivindicó la importancia de la ignorancia en este proceso, se dio un espacio fuera del aula, en los patios, de autoeducación entre profes y estudiantes, realmente muy significativo” (F.F.Docente)

Sin embargo, dentro de este trayecto sigue apareciendo como deuda el trabajo pedagógico y curricular en el liceo en su conjunto. Si bien las estudiantes hicieron un trabajo de formación comunitaria en el periodo de creación del protocolo, y luego se desarrollaron iniciativas de integración de temáticas de género a las planificaciones de clase, no hay una apropiación curricular ni desde la gestión institucional ni desde el cuerpo docente de lo que implica una pedagogía con perspectiva de género.

“En general hay silencio y no hay claridades de cómo se construye una pedagogía desde la perspectiva de género y desde el feminismo. Hay algunas intuiciones que se hacen desde las asignaturas, pero no hay un trabajo pedagógico claro y robusto. No se ve una preparación ni discusión más profunda entre profesores y profesoras. Una de las tareas que dejó el protocolo era el ámbito pedagógico, y lamentablemente sigue pendiente” (A.O. Docente LMS).

La importancia de compartir las experiencias entre las escuelas para tejer la transformación en colectivo

A raíz de lo innovador del proceso de construcción estudiantil del protocolo de género, las estudiantes en cuestión comenzaron a ser convocadas a participar de mesas de discusión y difusión para compartir aprendizajes con otras comunidades escolares y universitarias. Esto nos parece especialmente valorable, pues habla tam-

bién del rendimiento del protocolo en el ámbito de la difusión de ideas que surgen desde una construcción colectiva liderada por jóvenes secundarias, donde se logra movilizar y difundir una experiencia y saber estudiantil -un acervo teórico vivido y situado desde una lógica no-adultocéntrica- que busca transformar lógicas de producción relacional dentro de su propia escuela.

“Estamos en contacto con muchos colegios que también están iniciando este proceso, y la idea es compartir avances y experiencias para trabajar en conjunto. Se trata de amplificar las redes y conocer otras realidades que también quieren construir una educación no sexista” (A.T. Estudiante miembro UGESEX)

“hay un trabajo territorial, y también a nivel regional, sé que no sólo fueron a otros liceos cercanos, sino inclusive a universidades regionales. Me parece una labor muy importante y la efectividad del proceso del protocolo habría que también evaluarla desde ese lado, del nivel de difusión de las ideas que surgieron en este espacio”. (F.F. Docente).

En este sentido, consideramos que sería muy importante desarrollar redes de actorxs escolares en esta lógica de autoformación para la transformación, donde estudiantes, docentes y mapadres nos convoquemos y organicemos en torno a la creación de un tejido común de experiencias y propósitos, una propuesta de formación educativa transversal en torno al género y disidencias sexuales. Se trata de dar continuidad a la ruta que avanza desde la demanda del movimiento social y de las comunidades hacia la construcción de un proyecto colectivo que efectivamente constituya una alternativa a la escuela sexista y heteronormativa de hoy. Esa es la esperanza que esperamos sea alimentada con organización.

IV. Algunas ideas finales. la continuidad de la reflexión-transformación en colectivo

“Esto es muy importante: tener espacios seguros para aquellos grupos minoritarios que están intentando vivir lo mejor que pueden en espacios de opresión. También es necesaria la solidaridad, las conexiones con los demás y los cuidados. Nuestra forma de luchar contra las estructuras no depende tanto del cómo, sino de con quién compartimos esta batalla” (Sara Ahmed, 2019)

¿A qué motivos responde generalmente la elaboración de un protocolo de género y sexualidades para un espacio educativo? En términos muy generales, los protocolos tienen como principal función el establecer normativas que regulen las relaciones dentro de un espacio institucional, estableciendo un marco de actuación y de sanción respecto a las conductas que determina, brindando así mayor seguridad y acompañamiento a la comunidad. Eso es una definición amplia y de cierto modo ‘aséptica’.

Este tipo de protocolos comportan normativas que vienen a regular la producción de la violencia sexo-genérica pero en función de la estructura de un marco histórico y político -llamado institución educativa-, la cual porta consigo desde sus orígenes, la producción y reproducción del régimen político cis-hetero-patriarcal. Por tanto, para nosotros como actorxs de esta experiencia es fundamental posicionar una visión crítica del proceso en relación a los efectos conservadores del orden institucional que éste puede traer consigo.

Dicho esto, y destacando la peculiaridad de este proceso, es importante separar la experiencia del LMS de las experiencias protocolares que las universidades chilenas han transitado desde las demandas feministas del mayo de 2018 a la actualidad. Por una parte, si bien ambas necesidades de protocolizar surgen de las denuncias y falta de una orgánica y normativa institucional para hacerse cargo de situaciones de abuso y violencias sexo-genéricas, en el caso del LMS el proceso de formulación del protocolo no fue liderado o -cooptado- por instancias institucionales, sino que fue llevado por las estudiantes y un equipo de docentes acompañantes que -sin mediación institucional - respondieron al sentido y necesidad de participar de este proceso.

Por otra parte, cuando un proceso de protocolización es impulsado por lxs sujetxs que viven la violencia, subordinación y discriminación, y no por orgánicas institucionales, podría pensarse que persistiría como motor del proceso la visión de lxs actorxs y sus deseos emancipatorios, lo cual podría venir a contrarrestar la producción de un protocolo que caiga en la naturalización y cristalización 'jurídica' del marco de actuación y producción de relaciones de una comunidad.

El peligro radica entonces, por un lado, en que el protocolo devenga en letra muerta que no logra encarnarse performativamente en lxs actorxs y la producción cultural del espacio escolar. Por otro lado, persiste el peligro de que reifique como un 'instrumento jurídico' que no propicia ni la reflexión colectiva, ni impacta a nivel de transformación del régimen político de la heterosexualidad obligatoria propio de la institución escuela.

“Ahora tenemos el desafío de trabajar tan comunitariamente, tan transversalmente, de hacer de la reflexión colectiva sobre estos temas algo cotidiano, porque irán saliendo siempre más temas que discutir, y así transformarnos tanto que no tengamos que llegar a usar nunca este protocolo” (A.O. Estudiante LMS).

En tal sentido, el protocolo también podría interpretarse como consecuencia de una demanda, de un proceso de funas y movilizaciones estudiantiles de denuncia, pero que de cierto modo también viene a 'tranquilizar' -y por qué no a desmovilizarse espíritu colectivo de ruptura originaria.

“El tema es que ahora que está el protocolo te dicen: por qué alegan si ya está el protocolo y la ugesex, ya lograron su objetivo y hay formas de hacer las cosas bien en el colegio. Yo no creo en eso de hacer las cosas bien porque ya hay un protocolo, tenemos que seguir moviéndoles el piso a todes no más” (R.A. Estudiante. LMS)

Con la enunciación de estos peligros solamente queremos decir que en todo proceso siempre yace el riesgo. Siempre cabe la posibilidad que desmovilice y refuerce lógicas individualistas y conservadoras de la institucionalidad, pero por ahora nos parece que este proceso apertura muchas reflexiones movilizadoras y rupturistas para una institución tan conservadora como la escuela, y por tanto, siempre será una ganancia para una comunidad que se quiere pensar y transformar a sí misma. En este trayecto se logran muchas cosas, pero también emergen tantas deudas que hacen parecer insuficientes las conquistas. Lo que sí tenemos claro, es que ningún protocolo va a cumplir el rol de que tiene la reflexión crítica comunitaria y la construcción de confianza en la conformación de un tejido colectivo que pavimente en conjunto -y en acuerdo- las rutas de la transformación.

Bibliografía

- Ahmed, S. (20 de Marzo de 2019). *“La felicidad es una técnica para dirigir a las personas”*. Recuperado el 24 de Enero de 2020, de El Salto: <https://www.elsaltdiario.com/feminismos/sara-ahmed-la-felicidad-es-una-tecnica-para-dirigir-a-las-personas>
- Butler, J. (2017). *Cuerpos Aliados y Lucha Política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona: Paidós.
- Calquín, C. (2020). Queríamos Cambiar el Mundo, pero el Mundo nos cambió a nosotras: Performatividad y poder regulador en protocolos de género universitarios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 39-57.
- Cáñamo. (2017). Las generaciones que nos siguen están mucho más empoderadas que nosotras. *Cáñamo*, 35-36.
- Kirkwood, J. (1990). *Ser política en Chile. Los nudos de la sabiduría Feminista*. Santiago: Cuarto Propio.
- MINEDUC. (2016). *Protocolos contra el acoso sexual en educación superior: sugerencias para su elaboración*. Santiago : Chile .
- Ranciere, J. (2003). Una Aventura Intelectual. En J. Ranciere, *El Maestro Ignorante* (págs. 6-14). Barcelona: Laertes.
- The Clinic. (25 de Octubre de 2017). Las primeras escolares que crearon un protocolo de acoso sexual en Chile. *The Clinic*, págs. 22-25.

Del transitar de los cuerpos: La experiencia de educar a estudiantes trans

Catalina Espina Bacigalupo, Licenciada en Educación y Profesora de Educación Básica con Mención en Primer Ciclo e Historia y Ciencias Sociales - Colegio Alemán de Valparaíso, Viña del Mar - c.espina.bacigalupo@gmail.com

Camila Gajardo Tapia, Licenciada en Educación y Profesora de Educación Básica con Mención en Primer Ciclo e Historia y Ciencias Sociales - Escuela Angelina Salas Olivares, Chañaral - camila.gajardo.tapia@gmail.com

Camila Oliva Viera, Licenciada en Educación y Profesora de Educación Básica con Mención en Primer Ciclo y Lenguaje y Comunicación - Escuela República del Ecuador, Viña del Mar - camilajavieraoliva@gmail.com

Introducción

Ante la necesidad de develar la mirada docente sobre la violentada realidad transgénero en la niñez, el 2018 se realizó un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico sobre la experiencia vivida de educar estudiantes transgénero en Educación Básica en escuelas urbanas de la provincia de Marga Marga, región de Valparaíso, Chile. Con base en la perspectiva feminista sobre las identidades de géneros y en el enfoque de justicia social, el objetivo de la investigación fue conocer y caracterizar experiencias docentes, sus reflexiones y aprendizajes.

En la unidad de estudio, la muestra es intencionada, por accesibilidad y riqueza de significado; siendo el instrumento de recolección de datos, testimonios escritos y entrevistas cualitativas en profundidad a tres participantes: Elisa, Violeta y Lucas.

Elisa es una profesora de 43 años de un establecimiento público de Limache, quien enseña todos los contenidos pedagógicos en 2° básico, excepto Educación Física y Música. Violeta es una profesora de 49 años que enseña Lenguaje y Comunicación en 3° básico de un colegio particular de Villa Alemana y Lucas es un profesor de 32 años que enseña Ciencias Naturales en el mismo establecimiento de Villa Alemana. Elisa educa a Nico, y Lucas y Violeta educan a Martina.

En la investigación se analizan tres experiencias, que involucran aspectos tanto

de la vida privada como profesional: de quiebre, armónica y en conflicto.

Las experiencias de quiebre expresan las vivencias previas a las experiencias de educar estudiantes trans. Explican una situación de potente cuestionamiento de los modos de ser y vivir en la sociedad.

La experiencia armónica corresponde a la experiencia vivida de educar estudiantes transgénero en congruencia y equilibrio entre creencias, sentires, percepciones y acciones pedagógicas, en cambio, la experiencia en conflicto refiere a la experiencia vivida de educar estudiantes transgénero en complicación e incertidumbre entre estos elementos.

1. El desarme interior del cuerpo vivido a partir de experiencias de quiebre

Hay experiencias de vida que marcan el fin y el comienzo de una nueva forma de comprender y vivir en sociedad. Previo a educar estudiantes trans, en todos los relatos se vivieron experiencias de quiebre sobre temáticas que contribuyeron a cada docente en su deconstrucción, reconstrucción y disposición del propio cuerpo, entendiendo este como una dimensión compleja, dinámica, ilimitada y en constante reflexión con su entorno e identidad (Torras, 2007).

1.1 El quiebre de Lucas

Lucas comenta una experiencia personal de ruptura en su período estudiantil que da comienzo a un proceso reflexivo y crítico sobre lo socialmente establecido:

En la Enseñanza Media comencé a preguntarme “¿por qué, por qué tenía que ser así, por qué tiene que ser esto? Necesito justificación para ciertas cosas que me dicen así “oye esto es así, ya pero ¿por qué?, ¿por qué es así?, ¿por qué me dices que esto es así y yo tengo que ser así? Entonces, creo que esa apertura me ayuda a que yo pueda estar en construcción como persona. Soy bastante flexible, en realidad.

Ese cuestionamiento da paso a su experiencia de quiebre que permite el debate interno sobre sus modos de ser y habitar el mundo que socialmente ya está establecido y controlado. La controversia, lidiada en su adolescencia, expresa que las relaciones de poder que operan sobre los cuerpos limitan las configuraciones de ser en la sociedad (Foucault, 2003).

1.2 El quiebre de Violeta

Violeta hace referencia a un episodio que vincula su vida profesional con la personal, a partir del lenguaje inclusivo:

Cuando me fueron a observar clase y después hacen la retroalimentación [me dijeron]: “Y tú Violeta siempre dices: “Hola chiquillos” y yo “¿en serio?” Y cuántas veces dije, cuántas...? Me sentía peor. Después empecé a pensar en mí, [porque] yo tengo una hija y un hijo. [Por ejemplo], Facebook te recuerda como hace 10 años atrás y puse: “Feliz con mis hijos” y yo pensé “uuuy, mi propia hija y yo invisibilizándola desde el lenguaje”, ¿cachay? Entonces a partir de ahí comenzó el desarme interior.

El quiebre se genera por la concientización de una práctica involuntaria de subordinación de la mujer desde el lenguaje. Violeta tomó consciencia de la exclusión permanente del género femenino en su discurso, un fenómeno histórico que han vivido las mujeres al ser inferiorizadas respecto a la diferencia biológica inicial, atribuyendo significados jerarquizados y diferenciados entre hombres y mujeres (Montero, 2006).

1.3 El quiebre de Elisa

En su relato, la ruptura se relaciona con episodios de la vida personal y que luego tienen impacto en sus reflexiones sobre los temas LGBTIQ. Su quiebre ocurre cuando conoce a un amigo de su hija, un hombre homosexual. Respecto a esta experiencia, ella relata:

Hace pocos años atrás llegó también de allá de España un amigo de mi hija y que nosotros con mi marido, así como que nos cuestionamos. “No mamá, si es gay”, así. Y ese caso me ayudó un poco a tratar de entender [...] En mi generación no era abierto así como ahora. Porque pa’ mi hija es súper normal, es decir, pa’ ella no es extraño. Porque en mi tiempo eran súper pocos los que eran declarados. Entonces, él llega así y eso me quitó la forma, me quitó esa manera de ser, no sé, de cuestionar a la otra persona, o sentir un rechazo [...] Él me hizo recibirlo en la casa, ver cómo mi marido también lo recibía. Yo decía “noo, yo cero... no acepto lo homosexual”.

Elisa manifiesta que la vivencia “le quitó la forma”, generando un desarme interior en su concepción sobre las relaciones sociales, afectivas y sexuales basadas en la heteronorma. Desde esta experiencia inicia un desafío reflexivo profundo que la motiva a deconstruir valores que ella identifica como generacionales y normales, siendo el quiebre más rotundo.

En síntesis, las tres experiencias de quiebre vividas están marcadas por la biografía de cada participante. Fue necesario compartir en sus testimonios esta experiencia para expresar sus nuevas creencias, reflexiones y sentires, y reposicionarse en una nueva etapa de cambio, ahora desde lo profesional. Considerando que, a partir de la interacción y bidireccionalidad con el entorno, “cada encrucijada sociocultural actualiza ciertos cuerpos” (Torras, 2007, p. 23). Por tanto, estas reconfiguraciones corporales demuestran esfuerzos para desarrollar mayor reflexión y apertura en el reconocimiento de su construcción personal, impactando directamente en su dispo-

sición a educar a una y un estudiante trans.

2. La experiencia armónica y en conflicto del desafío de educar estudiantes transgénero

2.1 La experiencia armónica de educar una estudiante transgénero

Se aprecia un equilibrio entre las experiencias de Lucas y Violeta en relación a sus percepciones, sentires y acciones pedagógicas realizadas.

A partir de esto, uno de los elementos en común es el reconocimiento del cambio identitario de su estudiante, enfatizando que la nueva identidad no implica discriminación ni cuidado especial en la manera de guiar su proceso educativo. Esto se refleja cuando Lucas menciona:

Martina es Martina y no es tema. Entonces en clases tampoco es tema, tampoco se le trata distinto o se le trata diferente. Se asume con la habitualidad de una clase normal de un niño o niña; cualquiera. No se le hace diferencia.

Del mismo modo, Violeta señala:

Cuando [la directora] nos comentó que iba a llegar, siempre fue Martina, y ella es Martina para todos los compañeros y para mí es Martina; es una niña feliz. [...] Yo la aprecio, la valoro igual que a cualquier otro niño o niña de la sala. Exactamente igual.

Ambos cultivan la idea de la autodeterminación de los géneros, desde los deseos y anhelos de cada persona, en este caso, la transformación de Martina desde lo que ella quiere y siente, reconociéndola como persona sujeta de derecho, la cual merece ser tratada sin cuestionamientos, brindando seguridad para su identidad.

Además, Lucas expresa que el derecho a la identidad de su estudiante se encuentra obstaculizado por el sistema binario de género:

Yo creo que debe ser difícil para los chicos y chicas trans enfrentarse a un mundo binario, donde para ellos son escasas las posibilidades de abrirse sin temor. Creo yo que vienen cambios importantes en su adolescencia, preadolescencia, en donde los cambios no serán solamente físicos y probablemente sí son físicos y tenga que usar hormonas, va a ser también doloroso [...] Porque están en un cuerpo que no responde a lo que quieren o necesitan y a veces los cambios que vienen a veces son tremendos [...] O te coarta a seguir o te da más fuerzas. Creo que en el caso de Martina está recién comenzando en esto, le quedan muchos años por delante y en esos años tanto física

como psicológicamente van a ocurrir muchas cosas.

El profesor distingue el trato que las minorías reciben desde la lógica dual (Schroeder, 1999), que coarta el devenir de los cuerpos de cada sujeta y sujeto y que niega la posibilidad de transitar en la experiencia de los propios cuerpos. También, empatiza con la dificultad de situarse en el mundo como una persona trans, interiorizando que “el reconocimiento del carácter biográfico y contextual de la identidad de género lleva al transgenerismo a problematizar las categorías identitarias hegemónicas, desvelando su poder normalizador y constringente” (Mas, 2015, p. 493).

A propósito de la dificultad de vivir dentro del mundo binario, Violeta también reconoce este conflicto, incluso desde el mundo legislativo, en el cual la comprensión del género es justamente desde lo físico y biológico. La identidad de género de Martina es reconocida dentro de la escuela, pero fuera de la institución no se valida el género ni el nombre con el cual se identifica.

Ojalá que antes de eso la Ley de Identidad de Género ya esté aprobada, que por favor evolucionemos como sociedad y pueda tener su nombre social para todos.

Su perspectiva se identifica con los principios del enfoque de justicia social, ya que busca el reconocimiento de las identidades no respetadas (Fraser, Honneth, 2006). Ella reconoce las coacciones del poder que limitan y disciplinan a las personas (Foucault, 2003), ya que la ley en Chile, no permite la existencia de las identidades LGBTIQ en la infancia.

Desde el reconocimiento y la empatía expresada por ambos docentes, la expresión de género de su estudiante no implica dificultades para el proceso pedagógico, ya que las opiniones emitidas sobre su exteriorización son expresadas de manera congruente, es decir, armónica. Lucas relata:

Martina tiende a ser más exagerada en los gestos, en ciertos estereotipos como niña. El uso de ciertos elementos: Todo [lo que ocupa es] muy rosado [...] Suele a esa exageración comparado con el resto de sus compañeras. [...] Puede ser que en la búsqueda de quién es, está esto de que tal vez el exagerar ciertas cosas la hace sentirse más niña.

Por su parte, Violeta señala:

A mí lo que me llamó la atención es que venía como muy marcado lo rosado en ella, mucho rosado, brillo, así, que era como exagerado. Entonces como que venía como muy marcada en lo femenino clásico, antiguo, en ese rosado.

Ante esto, Lucas y Violeta reconocen el deseo profundo de la estudiante de expresar su género en la comunidad escolar desde el estereotipo que resalta las pro-

pias significaciones del cuerpo con el que se identifica. La sociedad está inmersa en paradigmas basados en comportamientos que deben tener las sujetas y sujetos de una determinada cultura (Lamas, 1986; Fernández, Jiménez, Sendra, 2005), en este caso ser mujer y representarse como tal.

Desde el reconocimiento de la identidad de Martina, se ponen en juego prácticas pedagógicas que configuran las experiencias. Estas se manifiestan desde ciertas situaciones en aulas que apelan a la necesidad de desarrollar procesos curriculares que sean beneficiosos para Martina y su participación en clases. Por ejemplo, Lucas señala:

La disposición está, la intención está, la verdad yo creo que lo que más he podido hacer hasta ahora es no hacer diferencias, apoyarla cuando lo requiere, permitir que trabaje en equipo, que sus compañeros y compañeras trabajen con ella, apuntar a que lo que se habla, lo que se trabaja en cuanto a contenido, en cuanto a temáticas, en cuanto a actitudes, no sea discriminador...

Violeta también muestra preocupación por el apoyo pedagógico y las relaciones entre estudiantes, como la interacción y no discriminación:

Lo que pasa es que hacerse consciente del saludo ya te lleva a ser consciente de todo el resto, de las oportunidades. Entonces ya instalando ciertos parámetros en el aula, por ejemplo, “ya, vamos a hacer trabajos en grupo, va a haber jefe de grupo, el mismo número de niñas y niños”, entonces ellos ya saben. Los cursos más pequeños, niños de cuarto básico: “Ya, a ver, un niño y una niña”, y entre ellos mismos se eligen, porque ya saben que tiene que haber igualdad.

En ambos testimonios, se narran acciones ocurridas directamente en el aula respecto al proceso educativo de Martina, en el que se identifican diferentes aspectos que influyen en la manera de llevar a cabo una educación equitativa y en defensa de las desigualdades sociales y culturales (Murillo, Hernández, 2014). Son aspectos que, en ambos docentes, se proyectan en una pedagogía consciente y reflexiva que favorece una acción social para mejorar la equidad entre todas las personas (Carlisle, Jackson & George, 2006). Por tanto, la pedagogía que dicen profesar Lucas y Violeta permitiría que la estudiante construya su género de manera grupal e igualitaria (Butler, 2006), enriqueciendo el empoderamiento identitario que podría surgir en Martina y brindando seguridad para habitar en la escuela.

Ambas experiencias se presentan libres de prejuicios, no solo en las estrategias didácticas, sino en el desarrollo de actitudes que fomentan el respeto por las diversas identidades y orientaciones sexuales; declarándolo Lucas de la siguiente forma:

Yo creo que en la medida que tú eduques en la empatía y en valorar al otro como persona, siempre estás apuntando para allá, si estás apuntando a que hayan niños y niñas que se puedan enamorar de Martina, porque en el fondo estás apuntando a

que sean buenas personas y reconozcan al otro, independiente de su género, y que lo reconozcan en distintas actividades...

La enseñanza a la cual apunta Lucas rompe con el modelo heteronormativo de las relaciones afectivas, evitando así que su estudiante sea sujeta de rechazo, discriminación y acoso por parte de sus pares (Platero, Gómez, 2008). De esta manera, el docente manifiesta una narración firme en que las relaciones humanas trascienden la identidad de género. A su vez, la norma heterosexual tampoco influye en la percepción que tiene Violeta respecto a la orientación sexual:

La orientación sexual es una opción absolutamente personal, íntima. Así es que respetarla cualquiera sea la opción que tome el ser.

Su relato se manifiesta sin prejuicios heteronormativos sobre las relaciones afectivas y sexuales que pueden tener las personas, de modo que avala también lo planteado por Lucas, ya que ni él ni ella reproducen el modelo hegemónico que impone relaciones afectivas basadas en la heteronormatividad como única posibilidad social y sexual para establecer vínculos (Butler, 2007; Rich, 1980, Seidman, 2009). Por tanto, rechazan estos límites marcados de lo que puede ser legítimo e ilegítimo, aceptable o no aceptable, lidiando con la presión social en la cual se encuentran.

Así mismo, las emociones y sentimientos de Lucas respecto a su experiencia con Martina, conllevan a una reflexión personal sobre la responsabilidad que tiene como docente:

Lo que me ha conflictuado un poco [...] es estar propenso a errores. En el caso particular de un niño trans es como, creo que es el temor más grande que he tenido. Decirle otro nombre, por ejemplo, y que se malentienda. Por el hecho de cometer un error.

Esta preocupación a reproducir prácticas e ideas que coartan el desarrollo de la niña en la sala de clases forma parte de su experiencia armónica, ya que busca contribuir a espacios coherentes con la inclusión y aprendizajes seguros.

Sobre cómo debe abordarlos, Lucas comenta:

Dedicarse exclusivamente a diversidad sexual todavía yo creo que me falta abordar más en el tema, creo que no tengo el suficiente conocimiento aún o el suficiente manejo aún [...] Porque es la primera niña que tengo trans. No lo he vivido antes, entonces va a ser autodidacta. Tiene que ser así. Y obvio que con el apoyo de la Coordinadora de Género, con el apoyo de dirección, con el apoyo de UTP, con el apoyo de PIE. O sea, creo que no es un tema que yo en lo profesional pueda afrontar solo. Debo estar apoyado por todos estos elementos que están en el colegio para justamente apoyar en el proceso.

Lucas reconoce la necesidad de seguir aprendiendo sobre el tema de manera autodidacta y con el apoyo de la escuela y al reconocer que no es posible afrontar esta experiencia solo demuestra que “la experiencia es tanto colectiva como individual” (Scott, 1992, p. 66). Es una experiencia segura porque la vive con el apoyo de equipos destinados a este acompañamiento.

Violeta también comenta el cuidado que debe considerar para relacionarse con Martina y mantener el contacto con ella, siempre apuntando a favorecer los procesos de aprendizaje:

Siempre es un desafío enfrentar a los grupos de niños y niñas y al momento de llegar Martina a nuestra comunidad educativa me sentía preparada para abordarla como una niña nueva que se integra al proyecto [...] Pero más aún cuando hay un niño o una niña que viene dañado, con su autoestima un poco mermada a tan corta edad es delicado. Entonces yo tengo que ser cuidadosa en cómo me refiero, en todo. Ultra cuidadosa para que su encuentro abí conmigo abí en el colegio sea lo más positivo posible y propenda al aprendizaje.

En su testimonio Violeta evidencia la confianza que tuvo al principio de la experiencia y la disposición de ser parte del acompañamiento que requiere su estudiante, tomando un rol formativo y activo como docente, con el fin de no invadir su espacio personal y poder ser un verdadero aporte.

Por consiguiente, bajo los mismos factores de trabajo, existen matices que diferencian sus experiencias, pero no varían la forma de entenderla y reconocerla de manera armónica, ya que el trasfondo de sus relatos e ideas expresadas responden a un sentido de igualdad y no discriminación, en el que Violeta ya se siente con los recursos necesarios para abordar el escenario educativo y en el que Lucas expresa su disposición por conseguir estos recursos mediante el estudio, aprendizaje autodidacta y apoyo escolar.

2.2 La experiencia en conflicto de educar un estudiante transgénero

La experiencia de Elisa es una experiencia en conflicto, ya que se presentan incertidumbres en sus percepciones, sentimientos y acciones en lo privado y profesional, respecto al estudiante transgénero que educa.

En relación a la necesidad y sentir de Nico, Elisa expresa el alejamiento que tiene respecto al conocimiento y comprensión del transgenerismo, la transexualidad, el sexo y el género:

Mi primera impresión fue sentir que su llegada me provocaría un desafío debido a que respecto al tema de la transexualidad sabía muy poco, y por sobre todo, no estaba al tanto de que un caso así se

presentaría en un niño de tan pequeña edad. [...] Primera vez que a nosotros se nos presenta un caso así. Siempre estaba el niño que es muy femenino, casos así, pero no con un grado en que “no, yo soy mujer, pero ahora soy hombre”, ¿me entiendes? Nooo, nunca. Primera vez.

Elisa siente que esta situación de abordar un caso de transgenerismo es un desafío, debido al desconocimiento sobre el tema y no haberlo vivido anteriormente como educadora. Estas confusiones implican la semejanza que le atribuye al transgenerismo con la transexualidad y el reconocimiento de identidades trans en la infancia. Sin embargo, está evidenciado que la no coincidencia de las identidades de géneros con el sexo biológico de las personas que se reconocen transgénero, se presenta generalmente en la etapa de la primera infancia (Brill y Pepper, 2008; Kennedy y Hellen, 2010).

Es conveniente destacar que reconocer no estar preparada teóricamente, no es lo único que provoca conflicto en su experiencia, sino que también confluyen otros aspectos como las exigencias políticas, sociales y legislativas actuales:

Con este tema que pueden ser más libres y las leyes los protegen, ¿ya? Es decir, tú lo aceptas, porque desde afuera te dicen “lo tienes que aceptar”.

La profesora percibe que las libertades actuales están identificadas en los poderes legislativos que resguardan la calidad de la educación de las personas, tales como la Ley de No Discriminación, Inclusión, General de Educación y sus reformas, Violencia Escolar y la Política de Convivencia Escolar, que “resguardan el derecho a la educación para todos y todas” (Maturana, Kaeuffer, Riquelme, Silva, Osorio, Torres, 2016, p. 54). A pesar del conflicto, la docente debe recibir a cualquier estudiante que se matricule en el establecimiento educacional, ya que no se puede discriminar arbitrariamente en la selección escolar por motivos de género y otros.

En relación a otros aspectos que influyen en la experiencia en conflicto de Elisa, se evidencian los significados que la docente le otorga a la relación sexo y género:

El sexo es uno y el género de la persona puede ser otro, eso es como el nuevo aprendizaje para mí. Pero antes no, todo lo femenino era según el sexo para mí femenino. [Yo] asociaba el género al sexo igual.

Ella expresa estar marcada por un nuevo aprendizaje que antes no diferenciaba, que nace y se desarrolla de manera autónoma gracias a la experiencia vivida. La conciencia del ser humano ya viene habitada por el discurso de la sociedad en la que nace (Lamas, 1994), por tanto, la relación sexo-género que identifica Elisa es un ejemplo de la reproducción cultural que establece la sociedad:

Hay cosas que son femeninas y cosas que son masculinas, no por el hecho de ser

machista, sino porque son esencias, esencias de tu género.

Ante esto, vive el nuevo aprendizaje considerando que existe una naturaleza que determina lo femenino y lo masculino, sin embargo el sexo biológico no garantiza los comportamientos y características asociadas a lo femenino y masculino (Lamas, 1986). Aquí es fundamental la esencia del género que resalta la docente, ya que a partir de esta idea, la corporización y representación del género (Gómez, 2009) se basa en una propiedad inherente a la cultura, siendo este un aspecto central determinante entre lo femenino y lo masculino que rodea toda la experiencia.

Así mismo, Elisa se siente apegada a la identificación de la persona desde el sexo biológico cuando observa la expresión del género masculino de Nico a partir de la interpretación del comportamiento y actitudes exclusivamente femeninas:

Abí es como cuando tú dices “ab, le salió su lado femenino”, porque si tú lo ves, su aspecto y todo, como él habla, es un niño. Pero en la única forma cuando él tiene que expresar sus sentimientos, frente a algo que a él le molesta, es cuando es más quisquilloso, y abí tú dices “ab, ya”, pero también hay que tratar esa parte, porque la tengo que tratar normal [...] Abí es como yo veo algo distinto, que te podría decir “sí, es mujer”, me recuerdo que es mujer. Eso me hace recordar que él es una niña y no un niño.

La profesora percibe el sexo biológico como un área prediscursiva que actúa sobre la cultura (Butler, 2002), es decir, que el sexo está establecido con anterioridad al género de Nico. Ella percibe la masculinidad de su estudiante en su vestimenta y forma de hablar, mientras que la expresión de los sentimientos, las relaciona con el género asignado culturalmente, ya que sensibilizarse y exagerar lo interpreta directamente con sexo y género femenino. De este modo, a la docente le provoca conflicto el intento de calzar estas expresiones con la estereotipación de los roles de género, basados en los deberes de los sujetos y sujetas de una comunidad (Liscano, 2016). Junto con esto, la docente demuestra en su relato la preocupación que tiene al emitir juicios que evidencien su forma de pensar, ya que se convence que debe tratar estas situaciones de manera habitual, aunque vuelva a identificar a Nico como una niña.

Por otra parte, la experiencia vivida también incluye declaraciones respecto a la orientación sexual que pueda tener en un futuro Nico:

Porque si él quiere ser hombre entonces le van a gustar los del sexo opuesto. ¿Y por qué no le pueden gustar los del mismo sexo? [...] Yo me imagino si Nico tuviera 15 años le gustan las mujeres, también a los 20 años le pueden gustar los hombres, entonces yo encuentro que esto es muy libre. [...] Para mí no es normal. Yo soy como bien tradicional en ese tema. O si te gusta, ya, pero defínete. Yo no creo en esa de que por la vida un tiempo te guste un hombre y otro tiempo te guste una mujer.

Lo anterior, ejemplifica el conflicto que le provoca a Elisa comprender las re-

laciones afectivas que pudiese construir Nico, ya que considera que “no es normal” no definirse en cuanto a las orientaciones sexuales. En este sentido, ella nota esta diversidad como existente dentro de la sociedad, sin embargo, insiste en que no es normal las orientaciones fuera de la heterosexualidad. Por tanto, se evidencia que la naturalización de la matriz heterosexual (Butler, 2007), se encuentra históricamente arraigada a una doxa que produce y reproduce la sociedad, que vigila y castiga el comportamiento individual de quien se aleja de lo prescrito, a través de instituciones legitimadas como la Escuela (Foucault, 2003). Ante esto, la profesora es determinante al exigir que las orientaciones sexuales estén definidas en las personas de manera estable y permanente en el tiempo, ya que inconscientemente garantiza el orden social al encasillar todas las atracciones sexuales y afectivas.

Los elementos mencionados aportan a la experiencia en conflicto de Elisa, generando otro elemento relevante para comprender esta primera vivencia. Este corresponde a la práctica pedagógica de tipo directo que vincula personalmente a Nico e indirecto que lo involucra transversalmente. En esta, la profesora expresa sus intenciones de no discriminación con que trabaja, al reconocer y respetar al estudiante transgénero en su proceso educativo, lo que favorece la acción y transformación social de las identidades desplazadas:

Yo nunca he conversado con él con respecto a este tema y esto se debe a que simplemente no quiero incomodarlo y respeto su decisión con respecto a quién desea ser. Para mí, Nico es un niño normal, como todos y me he preocupado desde el inicio de clases en acogerlo e incluirlo sin ningún tipo de discriminación por parte de mi persona y de los demás miembros de la comunidad educativa [...] Para mí las clases con Nico han sido normales, ni su género ni su identidad hacen que lo trate de forma diferente.

La vivencia educativa de Elisa se concreta en base al respeto, no discriminación y no diferenciación frente a la identidad del estudiante especialmente cuando decide no imponer una conversación explícita sobre el tema y cuando tratarlo o guiar el desarrollo de la clase no representa un problema. No se cuestiona un trato o acción pedagógica diferente al que realiza comúnmente y procura voluntariamente que no existan discriminaciones por parte de la comunidad escolar. Elisa sin estar consciente de los propósitos de la justicia social promueve la equidad de todas las identidades sociales (Carlisle et al., 2006) en la escuela. Siguiendo lo anterior, Elisa evidencia una de sus prácticas de forma indirecta, en la que investiga y se informa:

[Con mi hija] Comenzamos a averiguar acerca de las diferencias que existían entre los conceptos de sexo, género e identidad, además de buscar casos similares a los de Nico. Lo anterior lo hice con motivo de poder enfrentarme de mejor manera ante un escenario desconocido hasta ese entonces.

A partir de lo anterior, las prácticas indirectas de equidad, referidas a la noción y comprensión de las diversidades sexuales y de géneros que tiene Elisa, nacen desde

la voluntad individual de estudiar y aprender al respecto. Ella misma reconoce que la experiencia docente con estudiantes transgénero era un escenario desconocido hasta ese momento, ya que tampoco recibió acompañamiento al respecto o existieron instancias de reflexión en la escuela.

Por tanto, esta acción permite que sus prácticas “brinden a todos los alumnos lo que necesitan para lograr buenos resultados” (Boly, 2017, p. 6).

Yo sé que tengo que darle la oportunidad de nombrarlo como él quiere. Es decir, en el libro de clases es [nombre legal], pero yo lo tengo que nombrar [como Nico. El otro día una] profesora nos pasó una anotación, entonces me dijo: ¿Cómo lo coloco? [Yo le dije] No po', tú le tienes que poner Nico, pero el legal no, porque yo no lo puedo cambiar, por el rut, porque te lo da el sistema. Pero no, es como, él tiene el derecho a ser llamado como él quiere [...], tratado como él quiere ser llamado.

Esta práctica demuestra que la profesora respeta, comparte y defiende la expresión de género de su estudiante, incluso sin ser una exigencia legislativa. Esto quiere decir que la docente puede realizar un cambio trabajando no solo desde el sentido, sino desde el propio ejemplo (Murillo et. al., 2014), acercándose a una práctica de justicia social, ya que se realiza con la ausencia de alguna opresión en cualquier institución escolar (Young, 2000), que en este caso corresponde a la no marginación de Nico.

La mayoría de estas nociones se presentan en constante conflicto respecto a las incertidumbres, tanto en las percepciones como en las disposiciones evidenciadas dentro y fuera del aula. Por consiguiente, esta experiencia conlleva desafíos, como también el desarrollo de un vínculo personal con Nico en su proceso, expresando emociones y sentimientos ante ciertas situaciones:

Y por eso me preocupan los papás. Más que los niños. Me preocupa que alguno vaya a discriminarlo, en el sentido que le diga “oye, no te juntes con él”.

De esta manera, Elisa manifiesta preocupación que la desafía no solo como docente, sino también como testigo de una realidad educativa y social que discrimina y segrega. Por tanto, su preocupación va dirigida a los prejuicios que pueden transmitir las adultas y los adultos a sus hijas e hijos, porque a medida que “los niños crecen, aprenden que las relaciones con los adultos son esencialmente verticales, ya que éstos son los que tienen el poder y los jóvenes deben aprender a obedecer y someterse, por ejemplo, a los deseos de los padres” (Coleman & Hendry, 2003, p. 151).

Por otro lado, Elisa declara una situación en la que proyecta el futuro de su estudiante transgénero y la vivencia de su cuerpo, declarando el sentimiento que le provoca:

Y me da miedo [...] cuando llegue todo este período en que él le va a llegar su

período, va a ser complicado. Y [...] hasta pal baño po', si cosas tan pa esta edad no tiene problema que ocupe el baño de los niños, porque son todos pequeños pero cuando él tenga quince, dieciséis años las cosas van a ser distintas. Y no hablamos de una escuela no más, estamos hablando de cualquier lugar público, ¿sí o no?, hasta exponerse, es complicado. Entonces, no sé... Si yo lo quiero harto, entonces como que "oob" como mamá, tú dices "¿que irá a pasar con él?" [...] Pero va a llegar un momento que no va a ser fácil, porque el género de él, de su sexo va a hablar.

Frente a lo anterior, se evidencia temor, complicación e incertidumbre respecto al futuro de su estudiante transgénero, en que la menstruación será una dificultad para la transición de Nico. En este sentido, “lo que en el fondo causa temor y ansiedad es la feminidad-feminización con la que el cuerpo del varón aparece transgrediendo los ideales normativos” (Méndez, 2017, p. 679), en el cual, un cuerpo masculino menstrua. Para Elisa, la complicación es que Nico podría enfrentar estos cambios corporales con estrés, angustia, vergüenza y aversión (Brill y Pepper, 2008), debido a la segregación que se realiza desde comienzos de su proceso identitario, no teniendo el apoyo ni los recursos necesarios para desenvolverse en la sociedad, como por ejemplo, el uso público de los baños a los cuales ella se refiere. “Los baños son escenarios normativos de producción de la masculinidad” (Preciado, 2006, p. 4), es decir, Nico tendrá que exponerse en un espacio que no considera la masculinidad en cuerpos menstruantes y en el que se impone orinar de pie. Por tanto, ser transgénero desafía la “segregación sexual de la moderna arquitectura urinaria” (p. 4), que ordena la sociedad binaria.

A partir de esta preocupación, Elisa realiza una proyección con respecto al tema trans, tanto a nivel de escuela como a nivel país:

Mi visión con respecto a la llegada de Nico es que se logró una inclusión como se debe y cómo se manifiesta en las leyes educacionales al respecto y espero que en todos los colegios, al igual que el mío, los niños trans sean aceptados y no discriminados.

Por ende, el testimonio confirma que su sentido de igualdad y no discriminación contribuye a la equidad en la educación, en que se exige un compromiso social y personal en el cual el género no sea obstáculo para acceder a un mínimo de capacidades y habilidades (Boly, 2017).

En conclusión, en la experiencia vivida por Elisa, se evidencia que los conflictos confluyen entre las concepciones, los sentimientos y las acciones respecto a las diversidades sexuales y de géneros que incluyen el ámbito privado y profesional. De este modo, reconociendo la identidad y sexualidad de Nico desde su pensamiento tradicional y heteronormado, lo acepta e integra desde las influencias sociales y legislativas. A pesar de estas exigencias, sus confusiones y escaso apoyo a la reflexión docente dentro de la escuela, desarrolla prácticas de justicia social, que aun siendo inconscientes, contribuyen a la igualdad de géneros dentro y fuera del aula.

3. La experiencia como desafío

El nuevo escenario para Lucas, Violeta y Elisa, lo sienten como un desafío, ya que es el primer caso para el profesor y las profesoras. El desafío de abordar esta enseñanza se enmarca tanto en el plano teórico y pedagógico como en el personal, debido a las diferentes experiencias vividas con cada estudiante por separado. Cada profesora y profesor tienen una forma de mostrar sus emociones, sentimientos, percepciones y vivencias, las cuales las expresan a partir de su quiebre, su armonía y su conflicto. Por ejemplo, Violeta lo hace desde la consciencia de la otredad y la seguridad de educar con amor:

Laborar desde el respeto, valoración y aceptación por la otredad es una tarea diaria que compartimos en comunidad. Siempre es un desafío enfrentar a los grupos de niños y niñas y al momento de llegar Martina a nuestra comunidad educativa me sentía preparada para abordarla como una niña nueva que se integra al proyecto.

Así que ahí estoy, a partir de ahí [comenzar a trabajar en la escuela de Martina] se generaron otros desafíos para mí también. Con todos estos nuevos tiempos...

Violeta devela su sentido de igualdad y no discriminación, tomando en cuenta que el desafío es compartido y esta nueva experiencia la hace aprender sobre nuevas prácticas que antes no tenía incorporadas, relevando que el principal desafío es enfrentar al grupo completo y desde ahí incluir a Martina. Esta inclusión, la profesora la maneja a través de sus prácticas pedagógicas y relata que su sentido de preparación venía de antes de trabajar en esta escuela.

Otra experiencia que incluye lo curricular, lo didáctico y lo pedagógico es la de Lucas:

Sí existe un poco de temor de mi parte, pues como profesor de la asignatura de Ciencias Naturales, más tarde debo trabajar la temática y pienso que aún no estoy preparado (pues mi formación no cuenta con preparación) para enfrentar la situación. Sin duda este tema trae cambios no solo en las niñas y niños trans y su contexto cercano, sino también en quienes trabajamos con ellas y ellos, lo que representa desafíos en el plano profesional y sobre todo representa un crecimiento como ser humano. Creo yo que es un desafío, sí. Porque en la formación no plantean esto. En la especialidad tampoco.

Es así como el profesor describe su sentimiento de temor en el plano profesional ante lo curricular y lo didáctico, mientras que ante el vínculo, presenta este desafío como una oportunidad de crecer como persona. Es importante destacar que el desafío está latente en sus sentimientos y emociones, lo que demuestra su consciencia y vínculo con las diversidades sexuales y de géneros. Por la misma razón, en el ámbito más personal, Lucas no siente esta experiencia como una situación en particular, sino como un cambio que se vuelve desafío.

Al igual que Violeta y Lucas, Elisa también sintió que esta experiencia la viviría como un desafío:

Mi primera impresión fue sentir que su llegada me provocaría un desafío debido a que respecto al tema de la transexualidad sabía muy poco, y por sobre todo, no estaba al tanto de que un caso así se presentaría en un niño de tan pequeña edad.

Elisa reconoce su desconocimiento acerca del caso y toma las medidas necesarias para abordarlo de la mejor manera posible, como informarse sobre diversidades sexuales y de género.

Así, estas experiencias desafiantes, que deviene de manera individual, colectiva y no sólo del pensamiento o procedimiento, sino más bien desde los sentires (Scott, 1992), genera espacios de emociones, sentimientos, vínculos, reflexiones y nuevos aprendizajes.

Conclusiones

Finalmente, se ha logrado conocer y caracterizar las experiencias vividas desde los propios testimonios de cada docente, porque, cuando la evidencia ofrecida es la experiencia “¿qué podría ser más verdadero, después de todo, que el relato propio de un sujeto de lo que él o ella ha vivido?” (Scott, 1992, p. 47). A partir de aquello, se han podido rescatar las siguientes reflexiones:

Conocer las experiencias vividas supone inherentemente indagar en los pensamientos y sentires personales de cada docente, demostrando en sus relatos la autopercepción de sus propias reconfiguraciones, concientizando sus reflexiones, sus formas de vincularse con la y el estudiante en el lenguaje, en el trato y desarrollar nuevos aprendizajes como profesoras y profesor sobre temas y conceptos de diversidades sexuales y de géneros. Los cuerpos siguen cambiando, cada experiencia, cada circunstancia conlleva actualizaciones en los esquemas mentales que surgen y se interiorizan mientras se educa a la y el estudiante trans.

Coincidentemente, los desarmes interiores vividos en cada cuerpo fue fundamental para la reconstrucción de los significados en torno a la experiencia de educar a un/a estudiante transgénero, lo cual se vive como un nuevo escenario donde los cuestionamientos que han emergido favorecen la manera de abordarlo, por ejemplo, a través de la postura de no discriminación.

La reconfiguración se vive desde la controversia del ser y cómo educar, a partir de la interacción que se vive con el entorno, en este caso, la bidireccionalidad que ocurre entre docentes y la Escuela. En esta interacción, se proyectan sentimientos y percepciones que demuestran tanto el equilibrio armónico, como la tensión y conflicto sobre el vínculo trans. Cuando existen instancias sistemáticas de reflexión en la escuela, el trabajo del reconocimiento legítimo de la identidad trans se valora y se aborda de manera colectiva, congruente y consciente, por lo tanto armónica. Por el

contrario, cuando la escuela no ofrece aquello, se debe trabajar de manera individual e intuitiva, generando temor y preocupación, es decir en conflicto.

Las experiencias de Violeta, Elisa y Lucas de educar a una y un estudiante trans las manifiestan como desafíos propios, necesarios para repositionarse y transformar sus maneras de educar. Estos, por más que produzcan sensaciones de preocupación por tratar diversidades, no son impedimentos para que realicen la acción pedagógica íntegra de educar a una niña y niño transgénero.

Por lo tanto, las docentes y el docente viven las experiencias, considerando que todas las personas son sujetas de derecho, independiente de lo que tienen instalado en sus creencias, pero su deconstrucción y reconstrucción no aparta ni excluye a su estudiante de su derecho a la educación. Así queda demostrado que siguen el principio fundamental establecido en la Convención sobre los derechos de la niña y del niño, el cual exige “que se considere y tenga en cuenta de manera primordial su interés superior en todas las medidas o decisiones que le afecten, tanto en la esfera pública como en la privada” (Naciones Unidas, 2013, p. 3). Ellas y él reconocen el derecho a la identidad de géneros, ejercen y resguardan prácticas respetuosas de empatía, con la esperanza que sus estudiantes tengan la posibilidad de transitar en un escenario educativo más justo e igualitario.

Referencias bibliográficas

- Boly, K. (2017). *Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación*. Naciones Unidas Asamblea General. Comisión de Derechos Humanos.
- Brill, S., Pepper, R. (2008). *The Transgender Child: A Handbook for Families and Professionals*. San Francisco: CleisPress.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Carlisle, L., Jackson, B. & George, A. (2006). Principles of social justice education: the social justice education in schools project. *Equity & Excellence in Education*, 39, 55–64.
- Coleman, J. & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Fernández, A., Jiménez, M. y Sendra, M. (2005). Un estudio de casos que explora la identidad de género de algunos hombres de orientación homosexual, a través del análisis de la narrativa individual. Tesis de grado no publicada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N., Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico. Capítulo 1: La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimien-*

- to y participación*. Madrid: Morata.
- Gómez, M. (2009). El género en el cuerpo. *Avá*. Extraído el 17 de enero de 2021, desde <https://www.redalyc.org/pdf/1690/169016753015.pdf>
- Kennedy, N. & Hellen, M. (2010). Transgender Children: Theoretical Challenge. *Graduate Journal of Social Science*, (Vol. 7, Issue 2), 26-43.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría “género”. En Lamas, M. (comp.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 97-125). México: Miguel Ángel Porrúa editor.
- Lamas, M. (1994). Cuerpo: Diferencia sexual y género. *Debate Feminista*, 10, 3-31.
- Liscano, D. (2016). *Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad*. Universidad autónoma de Barcelona. Bellaterra.
- Mas, J. (2015). Transexualidad y transgenerismo. Una aproximación teórica y etnográfica a dos paradigmas enfrentados. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, (Vol. LXX N° 2), 485-501.
- Maturana, C., Kaeuffer A., Riquelme C., Silva M., Osorio M., Torres N. (2016). Conocimientos sobre Identidad Sexual de Profesores y Profesoras: ¿Barreras o Facilitadores de Construcción Identitaria? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71.
- Méndez, M. (2017). Reflexiones críticas sobre Homofobia, Educación y Diversidad Sexual. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, (V. 42, n° 2), 673-686.
- Montero, J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Intervención Psicosocial*, (Vol. 15, n.° 2), 167-180.
- Murillo, J., Hernández, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIESJ)*, (Vol. 3, n° 2), 13-32.
- Naciones Unidas (2013). Observación general N° 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1). Convención sobre los derechos del niño.
- Platero, R., Gómez, E. (2008). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa.
- Preciado, B. (2006). Basura y género: Mear/cagar. Masculino/Femenino. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://www.iztacala.unam.mx/errancia/v0/PDFS/POLIETICAS%20DEL%20CUERPO%20201/20BASURA%20Y%20GENERO.pdf>
- Rich, A. (1980). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. *DUODA Revista D'Estudis Feministes*, (10, 1996), 15- 42.
- Schroeder J. (1999). Die Schule kennt nur zwei Geschlechter. Zum Umgang mit Minderheiten im Bildungssystem. In: Behm B.L., Heinrichs G., Tiedemann H. (eds) *Das Geschlecht der Bildung — Die Bildung der Geschlechter*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scott, J. (1992). Experiencia. En J. Butler y J.W. Scott (Eds.) *Feminists theorizē eth epolitical*. Traducción: Moisés Silva en *Revista de estudios de género: La Ventana*, (Vol. 2

Nº 13, 2001), 42-74.

Seidman, S. (2009). Critique of compulsory heterosexuality. *Sexuality research & social policy*, (Vol. 6, No. 1), 18-28.

Torras, M. (2007). *El delito del cuerpo*. En: *Cuerpo e identidad I*. Barcelona: Ediciones UAB.

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

Pedagogía no sexista en los espacios educativos: El caso del Liceo Multigénero Dra. Eloísa Díaz Insunza de la comuna de Independencia.

Camila Illanes Rojas. Inspectora General Enseñanza Media, Liceo Multigénero Dra. Eloísa Díaz Insunza.
inspectoriamedia@rear.cl

Fernando López Castro. Jefe de UTP Enseñanza Media, Liceo Multigénero Dra. Eloísa Díaz Insunza.
flopezc@rear.cl

“[...]es necesario examinar qué elementos de la socialización conducen a las mujeres a aceptar papeles secundarios en la elección de estudios y en su posterior vida profesional y ciudadana. Años atrás, estas diferencias se hubieran explicado a partir de la creencia en las distintas naturaleza de varones y mujeres, y también de niños y niñas, naturaleza que determinaría sus gustos y aptitudes” (Subirats 1994)

La educación es un espacio en el que se reproducen una serie de estructuras sociales que determinan las relaciones asimétricas de poder expresadas en cuestiones de género, raciales y étnicas, además de las estructuras económicas que mantienen condiciones de explotación y de depredación del entorno al visualizarla sólo como un recurso natural. Las escuelas juegan un papel trascendental desde el punto de vista de la ideología y la reproducción cultural, este papel desempeñado ha llevado a colocar a la institución educativa, al lado de otras instituciones de dominación como las cárceles, psiquiátricos y fábricas. “[...]la permanencia de la sociedad capitalista depende de la reproducción de sus componentes económicos (fuerzas de trabajo, medios de producción) y la inculcación de la ideología[...] la sociedad capitalista no se sustentaría si no hubiesen mecanismos e instituciones encargadas de garantizar la permanencia y aceptación del statu quo” (Da Silva 2001) Desde ese punto de vista la escuela sería una herramienta de reproducción ideológica y cultural que perpetúa esta estructura de dominación sustentada en tres pilares centrales: capitalismo, patriarcado y adultocentrismo.

En este escenario la educación pública juega un rol fundamental ya sea a contribuir a la reproducción o a desarrollar un proyecto contrahegemónico que permita

a la comunidad tener una mirada crítica que nos lleve a transformar la sociedad superando esos tres pilares antes señalados. El objetivo de este trabajo es analizar el proyecto educativo y su implementación en el Liceo Multigénero Dra. Eloísa Díaz I. y a través de este determinar si es posible en la educación pública desarrollar procesos contrahegemónicos con enfoque de género. Para ello se describen sus principales características, para luego explicar por qué se opta por definirse como multigénero, analizar las manifestaciones de resistencia, para luego determinar por qué puede ser considerada esta comunidad como un aporte a la educación pública y a la pedagogía no sexista.

El enfoque de género en educación

El enfoque de género en educación reconoce que el patriarcado como una estructura de dominación transversal que se expresa en los espacios educativos, este se manifiesta de diversas maneras, por ejemplo, en el hecho de que la escuela es visualizada como un espacio de cuidado de la niñez, por lo mismo la pedagogía ha sido visto como una profesión mayoritaria de mujeres, pues tendrían condiciones especiales para esta labor, sin embargo a pesar de esta situación, no deja de ser llamativo el hecho de que los equipos directivos, aquellos en los que se toman las decisiones de la gestión no refleje esta proporción. “En el contexto actual, el 73% de la dotación docente de nuestro sistema escolar son mujeres (171.650 personas) y 27% son hombres. Y en la educación parvularia, el porcentaje de mujeres llega a casi al 100%.

Del total de docentes que ocupan cargos directivos, las educadoras y docentes corresponden al 62 %. Del mismo modo, sólo 61% ocupan el cargo de directora, una proporción que dista de su influencia profesional en el sistema.” (CPEIP, 2020).

Este se ha transformado en un tema relevante incluso para el MINEDUC, quien entrega algunas orientaciones en torno a la convivencia que debe evitar discriminaciones por género, fomentar la libertad relacionada con la identidad y la expresión de género, “La promoción y resguardo de una convivencia libre de violencia y/o discriminación por la identidad de género o la orientación sexual, resguardando la integridad física y psicológica de todas y todos los miembros de la comunidad educativa.” (Vega, Benavides, Manquepillan 2017) sin embargo el énfasis está puesto en los resultados académicos en pruebas estandarizadas, SIMCE y PDT, se plantea que las mujeres obtendrán peores resultados en matemática y ciencias, mientras que obtienen mejores resultados en lenguaje. “Los recientes resultados de la prueba PISA (OECD, 2007), que posicionaron a Chile como el país con mejores resultados en lectura y ciencia de los seis países latinoamericanos que rindieron la prueba, también mostraron un patrón de diferencias de género atípico y preocupante con respecto a nuestros vecinos. En efecto, Chile mostró las diferencias más grandes a favor de los estudiantes masculinos en ciencia y matemáticas, y la más pequeña a favor de las mujeres en lectura.” (MIDEUC 2009). Desde nuestra perspectiva reducir la estructura patriarcal y su impacto en diversas identidades de género al tema de los resultados es limitar la problemática existente, tampoco creemos que la problemática

de la convivencia se reduzca a relevar la diversidad existente en las escuelas y permitir que estas se expresen, hay que avanzar más allá y visualizar las inequidades y las estructuras que la generan de tal manera que a través de la lectura de mundo que hagan las/os/es estudiantes pueda ser transformada y superada. En el plano de la convivencia además, se evidencia la estructura patriarcal en el uso de los espacios al interior de los edificios que albergan las comunidades educativas, laboratorios, salas de computación y patios ven como las mujeres y aquellos que responden a identidades de género disidentes, son relegados a espacios reducidos o a espectadores del uso de implementos por parte de los hombres. “Los niños tienden a tener más espacio asignado para ellos de manera tácita en el patio, como por ejemplo, canchas deportivas. Evans (1998) compila estudios que sugieren que los niños no solo son más dominantes y activos dentro del aula, sino también fuera de ésta. Los estudios muestran que al salir a recreo, las niñas tienden a tener menos acceso a espacios más grandes de juego o a juguetes más activos” (MIDEUC 2009).

Junto a estas expresiones de la problemática de género, uno de los temas centrales es el del currículum, pues es en él donde se expresa el qué, cómo y para qué enseñar, es una discusión trascendental que debería estar en el centro, pues en él podemos encontrar las estructuras que generan las inequidades e injusticia de género. Ante este panorama las escuelas son expresiones de interseccionalidad en que el impacto en las/os/es estudiantes o el acceso a educación está marcado, por el género que es el tema de este artículo, la clase, la raza, la cultura y la edad. Es decir, las escuelas más allá de su tendencia a la homogeneización, segregan e impactan de acuerdo a las características antes mencionadas. ¿Qué hacer cómo escuela pública ante esto? Existe una tendencia a rescatar la educación popular como única alternativa, se habla de desescolarización, de superar la escuela moderna, sin embargo siguiendo a Paulo Freire, creemos que la educación popular es posible al interior de la escuela pública, la apropiación e interpretación crítica del currículum prescrito por el MINEDUC, políticas de convivencia basados en el enfoque de derecho y de género, en suma redefinir el proceso de enseñanza-aprendizaje impactará en el desarrollo de ciudadanas/os/es que realizarán una lectura crítica de la realidad existente y desarrollarán acciones que permitirán la transformación de la sociedad, avanzando hacia una sociedad democrática radical, justa y a la vez preocupada de la emocionalidad de los/as/es estudiantes. “Una de nuestras tareas, como educadores y educadoras, es descubrir lo que históricamente es posible hacer en el sentido de contribuir a la transformación del mundo que dé como resultado un mundo más “redondo”, con menos aristas, más humano, y en el que se prepare la materialización de una gran utopía: *unidad en la diversidad*” (Freire, 1997) Es por esta razón que creemos que la escuela pública y las políticas educativas son espacio de disputa y que necesariamente se deben desarrollar proyectos educativos contrahegemónicos basados en el diálogo, el desarrollo del pensamiento y la ciudadanía crítica, además del buen vivir como enfoque que sostiene nuestra convivencia.

El camino hacia un Liceo Multigénero

En este contexto de disputas y de una sociedad capitalista, patriarcal y adulto-céntrica se inicia el proyecto educativo del Liceo Multigénero Dra. Eloísa Díaz I. Es un establecimiento dependiente del Departamento de Administración de Educación Municipal de la Ilustre Municipalidad de Independencia. La matrícula total es de 1.146 estudiantes, en los niveles de NT2 Mayor hasta IV de enseñanza media científico-humanista. El índice de vulnerabilidad alcanza el 72%. A partir del año 2009, se comenzó a implementar el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el que resulta ser un pilar fundamental para el desarrollo de la propuesta educativa que viene desarrollando la institución. Las cuatro dimensiones del PME se enfocan, básicamente, en promover los sellos institucionales y los objetivos estratégicos planteados en el Proyecto Educativo Institucional.

En su organización institucional el Liceo está encabezado por un equipo de gestión liderado por la Directora, Inspectoría General, Unidad Técnico Pedagógica (UTP), Departamento de Convivencia y Orientación Escolar (COE), un coordinador de Centro de Innovación y una coordinadora del Programa de Integración Escolar (PIE). Un cuerpo docente de sesenta y cinco personas, integrado por profesionales de todas las áreas y niveles. Un equipo PIE, formado por cinco educadoras diferenciales, tres psicopedagogas, una fonoaudióloga y una psicóloga. El Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) cuenta con una coordinadora y una monitora. También forman parte de esta comunidad, un grupo de asistentes de la educación de treinta y dos personas.

El establecimiento fundamenta su formación en el desarrollo del pensamiento crítico, el lenguaje, el arte y la cultura, la identidad de género y la interculturalidad. Para esto se brinda a las/os/es estudiantes, ambientes organizados que permitan el desarrollo de sus capacidades, habilidades y actitudes de manera integral. Con cerca de 1.200 estudiantes, el Liceo Multigénero Dra. Eloísa Díaz busca a través de la formación científica-humanista, alcanzar una formación holística en relación a la diversidad de posibilidades que el contexto permite.

A contar del año 2020, luego de un extenso proceso de consulta a cada uno de los estamentos de la comunidad, se aprobó un cambio de nombre del establecimiento, pasando de ser “Liceo Rosa Ester Alessandri Rodríguez” a “Liceo Multigénero Dra. Eloísa Díaz I.” Este cambio también implicó dejar atrás el ser un colegio monogénico. Esta modificación de nombre buscó dar cuenta del cambio estructural que el liceo ha venido experimentando luego de replantear su proyecto educativo el año 2018. Esta redefinición del proyecto educativo, si bien ha tenido un liderazgo concretado en la directora del establecimiento, el que ha dado las oportunidades y ha conducido el proceso desde una perspectiva democrática, creando espacios de participación y de decisión de todos los estamentos de la comunidad, también ha existido un liderazgo distribuido, de tal manera que desde los distintos estamentos se han realizado propuestas que han ido mejorando este proyecto educativo, de este modo el cambio de nombre, representa la búsqueda de un concepto o una persona que

representara de mejor manera lo que se quería concretar en este espacio educativo.

Es así, como también dentro del nuevo nombre del establecimiento, se incorporó el concepto de Multigénero para dar cuenta de la diversidad que existe entre nuestras/os/es estudiantes y reconocer así el género como un elemento no binario sino con una diversidad de identidades y de expresiones. Es importante de señalar que este concepto también surgió de propuestas de nuestra comunidad, además hay que señalar que con esta definición, lo que se buscó fue representar un realidad existente, no es que una vez asumido ese nombre, ingresaron a nuestro liceo estudiantes que representaban identidades o expresiones de género disidentes, sino que más bien el concepto viene a reconocer una realidad previa.

Desde los lineamientos anteriormente expuestos, el desarrollo de la identidad de género y la interculturalidad adquieren un lugar destacado en la institución, lo que permite orientar el trabajo pedagógico y formativo de la comunidad. Es por esto que, cada una de las instancias de trabajo de la comunidad se enfocan en incorporar desde distintas áreas, estas dimensiones, siendo parte relevante en cada propuesta a desarrollar.

Este proyecto que desde el punto de vista pedagógico declara adherir a los enfoques crítico y socioconstructivista, reconoce en la historicidad de las/os/es estudiantes el potencial transformador. “La posibilidad de promover sujetos autónomos, potentes, capaces de extender las alas de la imaginación para saber que sí es posible cambiar las propias circunstancias y las de la comunidad en la que se desarrolla, es una opción de trabajo constante.” (Salcedo, 2009) Entendemos a los/as/es estudiantes como protagonistas de su aprendizaje, reconocen en ello la potencialidad de un cambio que también se puede expresar en la transformación de la sociedad insertándose hoy como ciudadanas/os/es críticas, superando esa idea de la educación sólo para el futuro, permitiéndoles vivir su presente, esta adscripción se ha manifestado en una serie de prácticas concretas que describiremos a continuación.

Como parte de la gestión se realizó una Asignación de Desempeño Colectivo ADECO, estos son convenios que desde el MINEDUC, buscan potenciar el liderazgo de los equipos de gestión, el año 2018 se asumió este desafío que establecía como temática el uso de lenguaje no sexista en el aula, esto significó que los integrantes del equipo debieron autoformarse a través del análisis bibliográfico en relación con este tema, lo cual luego se concretó en la observación y acompañamiento en el aula que buscaba detectar sesgos de género para que estos fueran relevados y superados. Esta puede ser considerada la primera acción sistémica e institucional que instaló el tema en el Liceo, si bien fue trabajado por el equipo de gestión con algunos/as/es docentes, esto dió paso a que conceptos como identidad y expresión de género, patriarcado, que comenzarán a ser utilizados por la comunidad educativa. Mencionamos esta experiencia como el inicio, sin negar la existencia previa de iniciativas individuales de docentes que desde las aulas, desarrollaron una pedagogía no sexista, no es la intención de este relato invisibilizar esas prácticas, sólo poner el foco en iniciativas sistémicas.

El año 2019 se creó un comité para tratar esta temática, iniciativa que sur-

gió desde el equipo de gestión y que buscó dar respuesta al hecho de que nuestro proyecto afirmaba tener el género como uno de sus sellos. Si bien la convocatoria fue realizada desde aquellos/as/es que cumplen una función de liderazgo, este es un espacio que se planteó como un lugar de encuentro democrático, en el que se integraron representantes de los distintos estamentos (estudiantes, apoderados/as/es, profesoras/es y asistentes), transformándose en un espacio de discusión y aprendizaje en torno a temáticas relacionadas con el género, la afectividad y la educación sexual integral. Esta organización permitió generar encuentros, con profesores/as, asistentes de la educación, desarrollar iniciativas de formación, revisar y actualizar el Plan de afectividad, sexualidad y género. En su funcionamiento además, relativiza los roles de aprendiz y enseñante, pues todos/as incluso aquellos que están en roles de liderazgo aprenden de las/os otras/os.

Uno de los logros del comité recién descrito fue la realización de una Feria de Afectividad, Sexualidad y Género, el año 2019, esta iniciativa contó con el apoyo de toda la comunidad y tuvo como objetivo, difundir y acercar a la comunidad una serie de iniciativas desarrolladas por organizaciones que tienen como proyecto o línea de acción estas temáticas. Para ello se implementaron stand en que las distintas organizaciones difundieron sus acciones, además de inscribir a las/os/es participantes en talleres relacionados con acciones legales contra el acoso, derechos sexuales y reproductivos, además de identidades trans. El éxito de esta iniciativa permitió posicionar de mejor manera el sello de género del establecimiento y nuestras/os/es estudiantes, apoderadas/os/es y trabajadores de la educación sintieron que se era parte de un espacio que instalaba el tema del género y los derechos sexuales y reproductivos como un tema central del proyecto educativo.

Si bien reconocemos que el feminismo es un movimiento de larga duración y que en este territorio se remonta a fines del siglo XIX, principios del XX cuando las mujeres trabajadoras instalan el concepto de doble explotación, para referirse a su condición en el espacio laboral y privado y que hacían una serie de llamados a través de la prensa a la liberación de las mujeres en la sociedad capitalista y que la pedagogía no sexista o feminista, se desarrolló sobre todo en espacios universitarios, para nuestra comunidad es un tema reciente y que no estuvo en la formación inicial de la mayoría de los/as/es trabajadoras/es de la educación, por lo tanto, necesitamos autoformarnos, recurrir a redes de apoyo, capacitarnos y reflexionar sobre nuestras propias prácticas de tal manera de desarrollar una pedagogía no sexista¹ que promueva una formación integral de nuestras/os/es estudiantes, sin sesgo de género, ni que discrimine a ninguno de las/os/es integrantes por su orientación sexual. Fue así como a partir de la iniciativas docentes se invitaron a profesoras a que impartieran charlas de cómo implementar este tipo de pedagogía. Se implementó una capacitación a cargo de APROFA en la misma línea, así fue que en enero del 2019 todas/os/es las/os/es trabajadoras/es de la educación tomaron el curso con esta institución. Estas actividades permitieron superar el vacío de formación y tensionar las prácticas

.....
1 Este concepto de pedagogía no sexista fue difundido por la Red de Docentes Feministas en Chile REDOFEM.

desarrolladas al interior de la comunidad educativa y que pudieran ser fruto de la estructura patriarcal transversal. Este debe ser un aspecto que se debe trabajar de manera permanente, en el marco del desarrollo profesional docente, como uno de los ejes que orienten nuestras prácticas educativas.

La pedagogía requiere de una reflexión permanente y de didácticas que permitan estructurar de manera pertinente el qué, cómo y para qué enseñar. En la introducción de este artículo enunciamos que el currículum es y debía ser un espacio de disputa de los proyectos contrahegemónicos como este, si uno de los elementos que se quiere analizar críticamente es el patriarcado, de tal manera de buscar su superación es necesario una apropiación e interpretación del currículum con un enfoque de género. Para ello las/os/es trabajadoras/es de la educación deben planificar sus clases considerando un rol activo del la/le estudiante, reconociéndole como sujeto/a que posee un contexto y una historicidad con la que puede aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje, además de este elemento trascendental, se debe buscar que tensionen sus saberes y que reflexionen críticamente sobre el contenido de la clase y su impacto en la sociedad en la que viven, para esto a los equipos de aula integrados por profesionales de las/os/es docentes de las distintas asignaturas del currículum junto a una educadora diferencial consideren el sello de género y un nudo controversial, que debe ser entendido como algún aspecto que genere más de una opinión al interior de la sociedad y que se espera que las/os/es consideren esa diversidad de opiniones, para generar las propias y analicen críticamente la de las/os/es otras/os/es. Este enfoque y la didáctica ha permitido que el enfoque de género se desarrolle de manera transversal reafirmando que este no se circunscribe a clases de lenguaje, filosofía o alguna de las humanidades, sino que desde cualquier aspecto del currículum o de la convivencia se puede trabajar y de esta forma contribuir al desarrollo del buen vivir. Se espera que durante el 2021, se profundice un trabajo que comenzó a realizarse en contexto de pandemia que es el desarrollo de proyectos nucleados en temáticas decididas por los departamentos que componen nuestro liceo (Matemática, Ciencias, Lenguas, Humanidades, Artes e Inicial) esto permitió que las/os/es estudiantes comprendieran de mejor manera la transversalidad y pudieran trabajar distintos ejes temáticos, superando la asignaturización y abordando contenidos que incluyen diversas miradas, relacionados con lo medioambiental, la salud, interculturalidad y también género.

Tal como planteamos en el párrafo anterior, el tema del género tiene una mirada transversal en nuestra escuela es por esta razón que por ejemplo, se ha realizado un trabajo bastante importante en la asignatura de ciencias, en la que se ha pasado por diversas etapas que tienen que ver con relevar los aportes de las mujeres en este ámbito del conocimiento y analizar el por qué las mujeres han sido relegadas, en estos espacios. Dentro de estos trabajos quisiéramos destacar dos trabajos importantes uno de ellos la feria de las ciencias, en que de manera transversal, desde la biología, la física y la química, además de todos los niveles desde kinder a cuarto medio, participaron de este evento en que la temática fue el rol de las mujeres en las ciencias, consideramos este aspecto como un primer paso para analizar críticamente y desde un enfoque de género los aportes invisibilizados de las mujeres en las ciencias. Un

segundo trabajo que se destaca fue la participación de estudiantes de quintos, sextos y séptimos básicos en un proyecto de ciencia que se desarrolló con el patrocinio de la Universidad de Chile, el que consistía que estudiantes de nuestro liceo, entrevistaron a destacadas científicas, para conocer que las llevó a dedicarse a esta actividad, las dificultades que enfrentaron y los logros obtenidos. Consideramos una experiencia muy importante para nuestras estudiantes, pues esto le permite reconocer que las mujeres tienen todas las habilidades para destacar en las ciencias y que si no lo hacen es por una estructura que las margina y que les dificulta su participación. En ese mismo ámbito se realizaron por parte de nuestras/es estudiantes de proyectos de ciencias que les permitió confirmar la idea anterior, es decir siendo mujeres se puede realizar ciencia.²

En el ámbito de la formación integral, con el objetivo de desarrollar la ciudadanía crítica y el buen vivir, es que se desarrollan una serie de organizaciones entre docentes y estudiantes que reivindican su carácter feminista, entre estas últimas podemos mencionar el colectivo “Eloísa Díaz” y el de Movilizaciones Periféricas, además del Centro de Estudiantes, que instalan el discurso feminista entre nuestras/os/es estudiantes, participan activamente de las movilizaciones estudiantiles y organizan una serie de actividades en nuestra comunidad que permiten el desarrollo de una ciudadanía activa feminista. En tanto entre las docentes, además de su participación activa en el Colegio de Profesores, año a año se realizan espacios reflexivos exclusivos de mujeres a propósito del “8 de Marzo”, lo que las ha llevado a tener una participación activa en la Huelga feminista, lo cual demuestra que no sólo hay una mirada al feminismo desde la educación, sino que también en los diversos aspectos que implica la práctica política.

Creemos que estas iniciativas que se mencionan ratifican el ímpetu que ha tenido este proyecto en los últimos años, de concretar el sello de género que se presenta en nuestro PEI y de diseñar e implementar didácticas que sean la expresión de una pedagogía no sexista, esto nos lleva a considerar que estamos en una etapa en la que ya no sólo nos dedicamos a conmemorar o a rescatar personas, sentimos que estamos en una etapa en la que las/os/es estudiantes están reflexionando sobre las estructuras que generan estas inequidades e injusticias, que se expresan en segregación, marginación y violencia.

Que este proyecto siga avanzando se debe al empuje y convicción de toda una comunidad, lo que no significa que no existan resistencias a este proyecto, cuestión que no queremos invisibilizar, si no que también queremos analizar.

Las resistencias que generó el proyecto:

Es relevante mencionar que todo cambio trae consigo una exposición a la resistencia de forma inherente, entendiendo por resistencia aquellas acciones de rechazo al cambio educativo, cambios que no desvalorizan el quehacer o las prácticas de antaño sino que parten desde las experiencias que acarrearán los diversos actores de

.....
2 Como ejemplo queremos mencionar el segundo lugar que obtuvieron el año 2019 en el concurso científico “Soluciones para el mañana” de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso con el proyecto “Carrot Flour”

la comunidad. En nuestro contexto, esta resistencia se evidenció a través de actores fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje; profesores, asistentes de la educación y apoderadas/os/es de manera individual, no como estamentos.

Dentro de nuestro afán por no evitar la problemática de resistencia, se abrieron espacios para la reflexión y discusión de la temática de género donde se pudieran plantear los conflictos que emergen a raíz de estos cambios propuestos, allí los distintos actores plasmaron sus inquietudes y se dialogó en torno a los disensos que existían en la escuela con el objetivo de continuar exponiendo ideas e invitando a sumarse al proyecto educativo que se estaba construyendo. Las resistencias que se plantearon en estas instancias tenían, y probablemente tienen que ver, de manera general, con aspectos ideológicos, con las formas de entender la educación y de ver la sociedad actual. Gran parte de las personas que manifestaron sentirse en contra del proyecto pretendían continuar con lo que se estaba realizando desde hace varios años en la escuela, teniendo el foco del aprendizaje en la transmisión de contenidos de manera vertical, continuar con la fórmula academicista y así asegurar el éxito en la formación de las/os/es estudiantes y a la vez, se cumplía con la meta de obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas lo que demostraría la eficiencia y el prestigio de la escuela. Plantear estos nuevos focos en la forma de enseñar suponía, para varios integrantes de la comunidad, un abandono del rigor académico y de la disciplina que se necesita para la formación de las/os/es estudiantes, no encontraban necesario cambiar lo que ya existía sino por el contrario, aspiraban a mejorar la fórmula que estaba instalada en la cultura de la escuela, por eso se hizo importante destacar y aclarar que los cambios que se buscaban instalar implicaban poner el foco en el desarrollo de habilidades y potenciar la reflexión a través del pensamiento crítico de las/os/es estudiantes y también la reflexión en la práctica que desarrollaban los/as/es docentes, es decir, se buscaba ampliar las áreas de trabajo para estudiantes y profesoras/es. Pese a que existía este recelo hacia nuevas propuestas, muchas de esas personas tuvieron la disposición y apertura para escuchar, para dar paso a los cambios necesarios y terminaron sumándose reflexivamente a nuestro quehacer, en cambio para quienes aún no se logran convencer del todo, continuamos trabajando en demostrar lo importante y necesario de estos cambios, y lo valioso que sería poder contar con su aporte para el fortalecimiento de nuestra educación porque creemos que todos podemos aportar desde distintas ópticas. Como Equipo de Gestión también hemos ido entendiendo y aprendiendo que es necesaria la disidencia, que debemos buscar acuerdos, dialogar y buscar formas democráticas de toma de decisiones, que ante estos casos de resistencia no es la solución pensar en la expulsión de la disidencia para facilitarnos el camino, aspiramos a seguir educando desde nuestro rol de liderazgo, a lograr instalar nuevas propuestas que sean en beneficio de nuestra/os/es estudiantes.

El aporte del Liceo Multigénero a la educación pública

Las resistencias que han sido descritas como un desafío y una oportunidad, no impiden que el proyecto que se ha materializado en este liceo multigénero se transforme en un aporte a la educación pública, tal como lo dijimos al inicio, creemos que se pueden desarrollar educación popular y procesos educativos contrahegemónicos en estos espacios. En estos lugares de disputa en el que se puede caer en el riesgo de la reproducción, estos espacios se transforman en un aporte para la educación pública, pues a través de la práctica se tensionan las políticas públicas y en algunos casos se superan. Si bien el MINEDUC, tiene una Unidad de Equidad de Género, y desarrolla a través de la legislación políticas inclusivas, creemos que el Liceo supera estos lineamientos, a través de las prácticas antes descritas, con esto se demuestra que se puede desarrollar una pedagogía no sexista en un liceo municipal de manera sistémica, no sólo a partir de las valiosas iniciativas individuales de las/os/es docentes.

A modo de conclusión, quisiéramos plantear las siguientes ideas que posicionan al Liceo Multigénero Dra Eloísa Díaz Insunza como un espacio de reflexión crítica y aporte a la educación pública. Estas las centraremos en tres aspectos: currículum, ciudadanía crítica y buen vivir; el concepto de calidad en educación y la pedagogía como un ejercicio permanente de evaluación de nuestras prácticas.

Como hemos desarrollado durante todo este escrito el currículum es un espacio de disputa que los proyectos que adhieren a una mirada crítica no pueden dejar de lado, por lo mismo creemos que esta comunidad educativa se ha dedicado a una apropiación de lo prescrito por el MINEDUC, de tal manera de transformarlo y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una mirada integral que desde nuestra perspectiva tiene que ver con el desarrollo de habilidades, pensamiento crítico y habilidades socioemocionales, todo esto delineado por la ciudadanía crítica y en ese mismo ámbito el feminismo. Además, desde el punto de vista de lo socioemocional el acercamiento al buen vivir que implique la buena relación con los otros, valorando sus aportes y creando estructuras que permitan la expresión de todos/as/es los individuos, pero también esta relación se expande al entorno natural el cual es visualizado como un sujeto/a de derechos y no sólo como un recurso que debe ser explotado bajo ciertas características más o menos sustentables.

A esta discusión sobre educación integral y lo que ello implica, creemos que este proyecto tensiona también el concepto de calidad. Este ha sido utilizado en diversas formas y con distintos significados, incluso el movimiento social que defiende la educación pública en sus consignas levanta la idea de la calidad, como sinónimo de lo esperable. Desde nuestra perspectiva y lo que hemos ido desarrollando en este proyecto la calidad de la educación no se relaciona con los resultados en las pruebas estandarizadas, sino que más bien se relaciona con una educación integral que contemple el desarrollo de habilidades cognitivas, procedimentales y socioemocionales, en un contexto profundamente democrático y respetuoso de los derechos humanos de todas/as/es, en el que se desarrolle una participación activa de estudiantes apo-

derados y trabajadores de la educación, en la que los contenidos son la oportunidad de desarrollar reflexiones profundas que le permitan a la comunidad comprender de mejor manera la sociedad en la que están insertas/os y reconocer su historicidad y capacidad de cambio para acercarnos al buen vivir, ese es el tipo de educación que queremos construir.

Como última reflexión queremos afirmar que como comunidad entendemos que este debe ser un proyecto contextualizado, en una permanente reflexión, evaluación y transformación de nuestras prácticas, es por eso que creemos que deberá estar en un constante cambio si queremos acercarnos a un proyecto que contribuya al fortalecimiento de la educación pública y el desarrollo de una pedagogía no sexista, crítica y transformadora que nos acerque a una sociedad más justa y orientada por los principios del buen vivir.

Referencias Bibliográficas

- CPEIP.(2020). *Mujeres en pedagogía*. Santiago: CPEIP. Consultado el 29/01/2021 <https://www.cpeip.cl/mujeres-en-pedagogia/#:~:text=Sin%20lugar%20a%20duda%2C%20a,%20y%2027%25%20son%20hombres>.
- Da Silva, T. (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro
- Freire, P. (1997). *Política y Educación*. México: Siglo XXI Editores.
- MIDEUC.(2009). *Análisis de Género en el aula*. Santiago: SERNAM.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad hoy: la coeducación. *Revista Iberoamericana de educación*, (número 6), 49-78.
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. (Vol. 31 núm. 1) páginas 119-133
- Vega, V. Benavides, J. y Manquepillan, M. (2017) *Enfoque de Género. Incorporación en los instrumentos de gestión escolar*. Santiago: MINEDUC.

La demanda de educación No Sexista por el Movimiento Estudiantil feminista chileno y su impulso de transformación en las escuelas

Marcela Bornand Araya

Centro de Estudios y Desarrollo de la Educación Continua para el Magisterio, SABERES DOCENTES, Universidad de Chile
mbornand@uchile.cl

Gabriela Martini Armengol

Centro de Estudios y Desarrollo de la Educación Continua para el Magisterio, SABERES DOCENTES, Universidad de Chile
gabriela.martini@u.uchile.cl

Introducción

En estos últimos tres años, y a raíz de las situaciones de conflicto, debate y desafíos de transformación educativa que las demandas del movimiento estudiantil feminista han instalado en Chile, nos hemos vinculado con cuatro establecimientos educativos de Santiago que emprendieron el camino de la integración de la perspectiva de género y la construcción de proyectos educativos no sexistas. Nos interesa mostrar cómo estas escuelas, a través del recorrido de distintas rutas y con diferentes niveles de profundidad, se han planteado avanzar en la transformación de la cultura androcéntrica, heteronormada y sexista en la que se inscribe la experiencia escolar, ya sea a través de la integración de la perspectiva de género a su Proyecto Educativo, del desarrollo de instrumentos de protocolización de las relaciones, de la creación de comités/unidades de género o del tránsito de modelo escolar segregado por género a uno inclusivo plurigenérico.

En el proceso de vinculación, trabajo y comprensión de estas experiencias escolares, se levantó y registró información en distintas instancias de encuentro con lxs actorxs educativxs, lo que nos permitió sistematizar y reflexionar sobre las diversas modalidades de producción del cambio cultural escolar en un horizonte de construcción de una educación no sexista. En tal sentido, el presente artículo no tiene otra pretensión que mostrar el resultado de un diálogo emergente y exploratorio con las escuelas y sus actorxs, que busca dar cuenta de un proceso social y político a través

de una reflexión anclada en las palabras y experiencias de sus protagonistas.

La presentación de las experiencias escolares de transformación cultural se configura en torno a tres focos de análisis a propósito de la demanda de una educación no sexista: transición a modelo plurigenérico, institucionalización de la perspectiva de género y experiencias de construcción curricular con perspectiva de género.

II. El movimiento estudiantil y sus demandas de transformación

En los últimos años el movimiento feminista en Latinoamérica ha tomado gran fuerza y se ha articulado con posiciones interseccionales que han tornado visible la violencia estructural del sistema sexo-género hacia mujeres y disidencias¹. Particularmente, en el ámbito educativo, este movimiento ha promovido la integración de la perspectiva de género en propuestas de Educación Sexual Integral (ESI).

En Chile, la ola feminista vino a potenciar espacios de lucha y activismo social, organización colectiva y territorial y procesos de autoformación feminista. En estos últimos tres años, este movimiento ha promovido la masificación de los discursos de género y el posicionamiento de estos a nivel de la sociedad en su conjunto, configurando con fuerza este ámbito de disputa política en las calles, en la discusión de la política partidista y en la generación y divulgación de conocimiento (Lamadrid y Benitt, 2019, p. 11). Pero, sobre todo, ha traído consigo un nuevo lenguaje e imaginario colectivo de subversión del orden patriarcal social e institucional, logrando impactar discursos y prácticas sociales en nuestro país. (Richards, 2018).

Empujado por la fuerza de esta gran ola, en mayo de 2018, estalla en Chile el movimiento feminista estudiantil, “el mayo feminista”, a nivel secundario y universitario, el cual logró instalar, a través de la movilización, el paro, la toma, el arte y la marcha, una serie de demandas a las instituciones educativas en torno a la erradicación del sexismo en la educación². El tránsito de la demanda es muy interesante pues, a partir de las denuncias de abuso, acoso y violencia hacia las mujeres y disidencias en universidades y liceos, se avanza hacia una reflexión colectiva más estructural, que viene a cuestionar la construcción de las relaciones de poder, de subordinación y de violencia que operan en el tejido del sexismo, el machismo y el androcentrismo propio del origen constitutivo de las instituciones educativas.

.....
1 En este texto usamos la noción de “disidencias” y no de “diversidades”. El concepto de diversidad es más cercano a una lógica asimilacionista que no busca desestabilizar el orden cis-hetero-sexual (Severino y Dapello, 2019). El concepto de ‘disidencia’, en cambio, implica un posicionamiento político de resistencia al orden binario propio del sistema sexo-género.

2 La demanda por la educación no sexista en Chile emerge ya en 2011 cuando el movimiento estudiantil universitario por la “educación pública, gratuita y de calidad” comienza a instalar la preocupación por el sexismo y la violencia sexo-genérica naturalizada en la cotidianidad de las instituciones educativas.

En este marco es que

decenas de liceos municipales se movilizaron elevando petitorios que, entre otros puntos, exigieron la desvinculación de profesores, estudiantes y funcionarios denunciados por acoso y abuso sexual; la generación de una institucionalidad que regule y protocolice la igualdad de género; y, principalmente, la construcción de una ‘educación no sexista’” (Martini y Bornand, 2018, p. 46).

A estos puntos podrían sumarse algunas demandas que se incluyen en la propuesta de educación no sexista que la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarixs (ACES) lanza públicamente: “Educación sexual completa: afectiva, no heteronormada, no binaria y en todos los niveles escolares”; “Espacios de reeducación feminista” y “Sensibilización y concientización respecto a la temática de disidencias y otras identidades en todos los estamentos de la comunidad educativa” (ACES, 2018).

Nos preguntamos entonces: ¿cómo esta ola feminista de movilización secundaria y su cuerpo de demandas dan continuidad y fortalecen un proceso de disputa en torno al sistema educativo que se inaugura (públicamente) en 2006 con la llamada “revolución pingüina” y ¿de qué modo se vuelven a tensionar las culturas escolares, prácticas discursivas y tejidos intersubjetivos de los espacios escolares, impulsando así un conjunto de prácticas y procesos de transformación institucional?

Nos interesa situar este proceso de cuestionamiento y transformación de las escuelas como parte de un recorrido más amplio del movimiento estudiantil y pedagógico chileno, ubicándolo en el continuo del movimiento social por la educación en Chile, como un devenir del proceso de construcción de subjetividad colectiva de lxs actorx educativxs que desde hace ya dos décadas se han ido conformando como actorías políticas que buscan disputar un proyecto histórico y pedagógico en Chile y construir nuevas alternativas frente a la precarización general de la vida.

Este nuevo ciclo de movilizaciones feministas está entrelazado con la activación de toda la sociedad, con los estudiantes como protagonistas emblemáticos. El movimiento estudiantil desde su irrupción en 2006 ha presentado formas nuevas de participación social y política, articulándose en redes masivas y con una lógica de funcionamiento rizomático (Gilles Deleuze; Félix Guattari, 1997), no piramidal, utilizando las nuevas redes sociales y de información que proveen las nuevas tecnologías de la información (OPECH, 2009). Las movilizaciones del 2011 lograron romper con la ilegitimidad de la protesta pública, para instalarla como la forma fundamental de expresión de las demandas ciudadanas. Desplegaron formas creativas de acciones colectivas, con resignificaciones de la cultura de los medios de comunicación, desplazando la política de los espacios institucionales hacia la sociedad misma (GAUDICHAUD, 2014). (Lamadrid y Benitt, 2019, p. 10).

III. Aproximación y posicionamiento conceptual

Institución escolar y reproducción del orden patriarcal

Es importante situar la comprensión de la institución escolar como producto del orden patriarcal, tanto en lo que concierne a los sentidos y funciones sociales de la escolarización como en lo que respecta históricamente a su modulación y administración. Janet Miller, pensadora curricular feminista, llama a reconocer la conformación de los sistemas educativos en directa relación con los procesos de socialización de niñas y jóvenes para la reproducción del cumplimiento de la norma y la obediencia a la autoridad, y a las jerarquías sociales y morales instituidas, ello en correspondencia con las lógicas de producción de cada época (Miller, 2005). En tal sentido, se comprende como principal función oculta de la escuela patriarcal, la interiorización de la subordinación como modelo conductual, entendiéndose que la cultura de la sala de clases y sus “contenidos pragmáticos”, transmitidos jerárquicamente (Freire, 2005) y bajo la ilusión de la lógica de la “falsa universalización” (Lugones, 2005), fortalecen la internacionalización del opresor por los grupos dominados (Freire, 2005). Asimismo, el acto de depósito propio de la “educación bancaria” responde también a la ritualidad de la heterosexualidad obligatoria (Pinar, 1998).

El sistema educativo en Chile, como en Latinoamérica, ha tenido la función implícita y eficaz de regular y disciplinar subjetividades, deseos y corporalidades. Esto, a su vez, muy vinculado en sus orígenes históricos con los procesos civilizatorios del Estado Nación y con patrones colonizantes que buscan la producción y reproducción cultural hegemónica europeo-occidental, racista, extractivista, androcéntrica y heterosexuada en las nuevas generaciones (Korol, 2006; Severino y Dapello, 2019). Este orden enmarca toda la experiencia vital que viven niñas y jóvenes en la institución escolar, determinada principalmente por estructuras de diferenciación y de subjetivación binaria y sexista que operan en el cotidiano, y condicionan su proyección y bienestar en el espacio social.

Asimismo, la experiencia escolar promueve y fortalece la interiorización de la norma propia del sistema sexo-género, utilizando un sistema muy efectivo de disciplinamiento y normalización de las conductas a través de estereotipos culturales, roles de género y categorías de normalidad/anormalidad que en nuestro sistema cultural heteronormativo y androcéntrico se reproducen no solo en prácticas discursivas de los y las actoras educativas/os, sino también en el mismo conocimiento curricular que se enseña y aprende en la escolarización (Maffia, 2007). De ahí que la perspectiva feminista convoque también a pensar en la transformación epistémica del currículum escolar androcéntrico (Tadeu-da-Silva, 2001).

En este marco de violencia estructural invisible y silenciosa, que la escuela legítima y produce con gran éxito, identidades y corporalidades que osan salir de los márgenes del régimen político de la heteronorma son violentadas y excluidas a partir de prácticas, pero también de discursos de verdad que recurren a la naturalización y esencialismo como pivotes de justificación “aséptica”, “objetiva” -una suerte de

“neutralidad valorativa”- de la operación de poder que allí subyace (Maffia, 2016).

Siguiendo lo anterior, la importancia de conocer y visibilizar los procesos comunitarios de tensión, resistencias y transformación que hoy viven las escuelas removidas por la interpelación del movimiento estudiantil feminista radica en el cambio de sentidos éticos y políticos que encuentra allí una posibilidad de realización, superando, de esta manera, una mirada biomédica de la perspectiva de género y caminando hacia una que entienda este cambio como enraizado en el tejido de producción histórico-cultural de la escolarización.

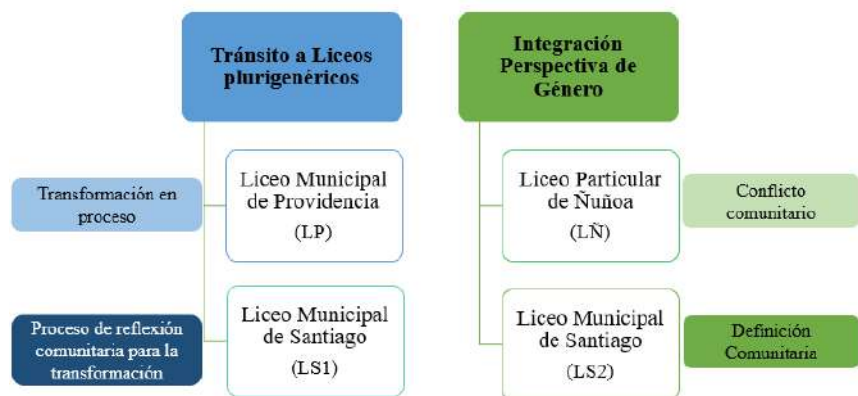
Este proceso de dominación cultural no puede entenderse sino vinculado con el sistema capitalista y su modelo neoliberal (Korol, 2006), del cual Chile ha sido “el” modelo de experimentación. En efecto, el sistema escolar chileno fue uno de sus principales laboratorios y, por tanto, el sentido de la educación también ha transitado por la senda del reduccionismo economicista hacia significados mercantilizados de la formación humana y la producción de relaciones en la escolarización (Cornejo, 2006).

IV. Análisis de experiencias de comunidades escolares en transformación a propósito de la demanda por una educación no sexista

Las cuatro experiencias educativas analizadas comparten el contexto general del influjo transformador de 2018 hacia la construcción de proyectos educativos no sexistas. Sin embargo, cada experiencia tiene contextos particulares que gatillan el proceso de cuestionamiento y cambio, evidenciado también diversos niveles de apropiación de la temática. En dos de las experiencias analizadas, las comunidades educativas, impulsadas por la presión estudiantil, avanzan hacia la transformación de sus establecimientos de monogénéricos a plurigénéricos. Las otras dos avanzan hacia la integración de la perspectiva de género en diversas dimensiones de su quehacer educativo, motivadas en un caso por un conflicto comunitario y en el otro, a partir de un proceso de reflexión de la propia comunidad educativa.³

.....
 3 El siguiente análisis incorpora fragmentos de entrevistas a lxs actorxs comunitarios realizadas en el marco del trabajo y conocimiento de las experiencias educativas abordadas en este artículo. Cada frase identifica al/la actor/a (Directivo, Docente, Estudiante, Jefe/a Unidad Técnico Pedagógica) y al establecimiento educacional de pertenencia según se define en la Figura 1.

Figura 1: comunidades escolares en procesos de transformación



Experiencias de transición a modelo plurigenérico

Uno de los fenómenos que el movimiento feminista estudiantil del 2018 permitió visibilizar en su demanda por una educación no sexista fue la realidad de los colegios segregados por sexo-género, haciendo emerger también el cuestionamiento de los modelos de educación diferenciada, educación mixta, la coeducación y la responsabilidad del Estado en la mantención de estos.

La segregación por clase social, género y espacio es parte constitutiva de la educación. (Baudelot y Establet, 1999). En Chile, particularmente, la diferenciación por género es la base de las primeras instituciones educativas abiertas por el Estado solo para varones, siendo las congregaciones religiosas las promotoras de las escuelas básicas para mujeres. Esta diferenciación se asentó con la creación de los primeros liceos para hombres en las primeras décadas del siglo XIX, mientras que la formación secundaria femenina pública nacería más de ocho décadas después, en 1891. Ello da cuenta de cómo “el Estado desatendió la educación de las mujeres instaurando un sistema educacional excluyente durante gran parte del siglo XIX” (Biblioteca Nacional de Chile, 2018, p. s/n) que luego se mantendrá durante el siglo XX a través de la consolidación de la hegemonía del proyecto educativo segregado por sexo en la educación secundaria.

Entrada la segunda década del 2000, paradójicamente, son las congregaciones religiosas quienes impulsaron el cambio a colegios mixtos, siendo el primero en iniciar esta transformación el Colegio San Ignacio de Alonso de Ovalle, en 2014. En ese momento casi un 4% de los establecimientos educativos chilenos era monogénico, constatándose así la escasa proactividad en la promoción del fin de los establecimientos segregados por sexo y en el impulso de modelos coeducativos por parte del Estado. Este cambio ha sido impulsado por las propias comunidades educativas, generalmente por presión de los/as estudiantes o por los sostenedores como se evi-

denció en el marco de las movilizaciones del 2018.

Como lo señala Gómez (2015), la mantención de los proyectos educativos basados en la segregación por sexo se basa en el influjo de la *tradicón*,

donde ‘la historia’ justifica cada práctica y decisión realizada por estos liceos emblemáticos. (...) La ‘esencia’ identitaria de los liceos secundarios se atribuye a la larga trayectoria histórica de estos proyectos educativos, por lo que el sentido común articula, en base a la ‘tradicón’, la continuidad de proyectos que pudieran considerarse anti-democráticos y sexistas. (p. 101)

En el caso de las experiencias de tránsito hacia establecimientos plurigenéricos analizadas, la primera de ellas corresponde a un establecimiento (Liceo Municipal de Providencia, LP) que había efectuado recientemente su proceso de tránsito a establecimiento mixto. Ello, provocado por la presión del movimiento estudiantil que, a partir de una toma del Liceo, logra concretar el cambio y su aprobación por el Consejo Escolar. El proceso se enmarca (y así es valorado por lxs actorxs de la comunidad) como un avance relevante hacia la equidad educativa.

El análisis de este caso permite reconocer que el proceso de transformación desarrollado, si bien discursivamente propicia la realización de un modelo educativo no sexista, no aborda cuestionamientos fundamentales del sexismo en educación. Ello se observa en tres dimensiones críticas: el foco dado al proceso de transición, el abordaje de la dimensión relacional de la experiencia educativa y la conceptualización del currículum.

En efecto, el diseño del proceso de integración de estudiantes mujeres se focaliza en las adecuaciones necesarias en la infraestructura del establecimiento (“*Una de las primeras preocupaciones fue cómo funcionarían los baños y las duchas*”. Directivo, LP), la contratación de docentes mujeres particularmente de educación física e inspectora de patio (“*para tener más cercanía, solamente para comprender este nuevo cambio y que se facilite*”. Docente, LP) y el uso de lenguaje inclusivo (“*Nos hemos preparado más con el nuevo vocabulario que comienza a surgir para no caer en micromachismos*”. Directivo, LP).

Por su parte, la dimensión de la convivencia escolar es abordada desde la preocupación por el impacto que provocaría la incorporación mujeres al establecimiento (“*Teníamos la preocupación de si los niños van a poder contextualizarse y vincularse de manera positiva desde el inicio con las chicas*”. Docente, LP), evidenciando y naturalizando la prevalencia de los estereotipos y representaciones conductuales de género.

En tanto, en la segunda experiencia que hemos observado (Liceo Municipal de Santiago 1, LS1), su comunidad educativa, al momento de efectuar el presente análisis, se encontraba en el proceso de reflexión para la definición de pasar a ser plurigenérico/mixto, proceso finalmente promovido por el sostenedor comunal, pues era una demanda levantada por los estudiantes del establecimiento desde hace tres años.

De esta experiencia, resaltamos las diferencias entre las posiciones adoptadas por el mundo adulto y por los estudiantes del liceo, y las expresiones de apertura y

resistencia expresadas, las cuales dan cuenta de las brechas generacionales y de comprensión existentes para el abordaje de un escenario de inclusividad plurigenérica.

Desde el mundo adulto, los ámbitos de cuestionamiento y, en mayor medida, de resistencia al fin de la segregación por sexo, se sostienen en creencias sociales y culturales profundamente arraigadas. Una fuerte línea argumental y valorativa es el apego a la historia, a las tradiciones, a la identidad, desde una visión acrítica que desconoce tanto los cambios históricos, como el hecho de que las tradiciones son parte de la cultura que por esencia se trasforma y transforma (“*La entrada de mujeres significaría] desestructuración de la cultura escolar, pérdida de sentido de la identidad como colegio masculino, pérdida de matrículas, caída de los rendimientos académicos*”. Docente 12, LS1)

La argumentación adulta que rechaza la transición a establecimiento mixto se refuerza con la carencia de infraestructura adecuada para la incorporación de estudiantes mujeres, al igual que en la experiencia anteriormente reseñada. También, se recurre al argumento del impacto negativo que la presencia de mujeres tendría en el aprendizaje de los varones y cómo ello impactaría en el rendimiento escolar (“*El estudiante se vería afectado [por la incorporación de mujeres], no por un tema de capacidad sino porque a esa edad el funcionamiento hormonal (sobre todo en una sociedad altamente erotizada) anula muchas veces lo neuronal. Se distraen de lo intelectual*”. Docente 22, LS1). Este es otro polo de tensión y de argumentación a favor de la segregación: la creencia de que las mujeres son agentes disruptivos de la conducta masculina lo que tendría como consecuencia un descenso de la “excelencia academia”, excelencia entendida como calificaciones.

Observamos, así, una contraposición central con los discursos de los estudiantes que denotan sus procesos de deconstrucción y de cambio de creencias respecto de la integración de los géneros y en pos de la igualdad de oportunidades para todos. Las voces de los estudiantes favorables a la inclusión se posicionan desde un marco de derechos y principios sustantivos como la equidad educativa, la justicia social y el fin a la discriminación (“*No distingo personas por sexo, sino por sus pensamientos*”. Estudiante 1, LS1), el derecho social a la educación (“*Todes tienen el mismo derecho de estudiar*”. Estudiante 3, LS1), la necesidad de erradicar el machismo (“*Con respeto y concientización se puede convivir con cualquiera y con esto el machismo disminuiría*”. Estudiante 5, LS1) y la necesidad de aprender a vivir en diversidad (“*Los estudiantes tiene la capacidad de crear una sociedad sin diferenciación*”. Estudiante 9, LS1).

Particularmente, en el mundo adulto, observamos que persiste una falta de preparación para transitar de la normalización de la segregación al desafío de la inclusión de género, pues este tránsito no consiste solo en un acto declarativo sino que requiere planificación del proceso, preparación y formación, y procesos de discusión comunitaria que, desde el diálogo colectivo y permanente, aborden la necesidad del cambio del marco de creencias y producción de relaciones que sustentan el sexismo.

Constatamos que el paso de liceos monogenéricos a plurigenéricos no asegura una experiencia escolar no sexista, en tanto no ocurra una reflexión colectiva que potencie la transformación de la heteronormatividad y la lógica binaria que subyace a la comprensión de las relaciones de género en la cultura escolar.

Experiencias de institucionalización de la perspectiva de género

La institucionalización de la perspectiva de género en el sistema educativo ha comenzado a ser paulatinamente impulsada desde el Estado desde hace dos décadas a través del desarrollo de diversas iniciativas y normativas de igualdad y equidad de género que pretenden tributar al marco internacional de derechos en la materia (Celedón y Manquepillán, 2018). Para ello, se han desarrollado un conjunto de programas, instrumentos y documentos de orientación. Este marco normativo constituye un avance valorable, pero no existen las oportunidades y condiciones reales para su materialización. En los hechos, no se cuenta con una ley o política propiamente tal para la integración de la perspectiva de género en los establecimientos educativos. Tampoco hay lineamientos claros ni instancias de acompañamiento para las comunidades que busquen avanzar en proyectos educativos no sexistas.

En cuanto al ámbito normativo de las comunidades escolares, los protocolos para la regulación y abordaje del acoso y abuso de género han sido parte constitutiva de las demandas del movimiento estudiantil (Martini y Bornand, 2018) dando lugar a un proceso de desarrollo de dichos dispositivos regulatorios en espacios secundarios y universitarios. Sin embargo, hasta ahora, se cuenta con nula o escasa evidencia que dé cuenta de su efectividad, siendo la investigación en este ámbito una tarea pendiente.

Desde las experiencias promovidas por las comunidades escolares abordadas en este trabajo, la institucionalización de la perspectiva de género ha sido impulsada a través de su incorporación en documentos políticos normativos (como el Proyecto Educativo Institucional, PEI), la generación de marcos regulatorios en materia de abuso y acoso sexual y de género (protocolos), y la creación de orgánicas específicas para el desarrollo de esta temática (unidades, secretarías o comités de género), instalando así nuevos discursos y regulaciones en torno a las relaciones de género que se producen en la escuela.

La experiencia del Liceo municipal de Santiago 2 (LS2) muestra el proceso de instalación de la perspectiva de género y educación no sexista a través de un proceso comunitario de consenso e incorporación de esta en su PEI (5 años antes del mayo feminista de 2018). Esta adscripción comunitaria a un proyecto educativo no sexista fue impulsada por docentes y equipo directivo, develando así la conducción intencionada de esta transformación (*"Se requiere de una intencionalidad del equipo de gestión para conducir estos procesos"*. Jefa UTP, LS2). El PEI es entendido por la comunidad como un espacio de construcción de una educación no sexista siendo ésta valorada como parte de los principios fundantes de un nuevo proyecto educativo basado en un proceso de reflexión ética y pedagógica.

La perspectiva de género se incorpora al PEI como fundamento de su marco de principios y valores y, también, al proyecto curricular, lo que permite al establecimiento generar pautas de acción coherentes e integrales en la materia, garantizando una progresión e integración consistente de dicha perspectiva (*"No basta tampoco con la declaración de principios que releve el tema de la problemática de género, sino que hay que generar*

procesos de reflexión dentro de la comunidad escolar". Docente, LS2).

A partir de ello, en el establecimiento se definen una serie de acciones como, por ejemplo, la constitución de un Comité de Género, entendido como una unidad orientadora y movilizadora de los cambios. Así, la experiencia de transformación se desarrolla desde la institucionalización de la perspectiva de género, logrando direccionalidad y planificación al cambio, posibilitando que anualmente se avance en una nueva dimensión de la experiencia educativa y de la gestión escolar.

La experiencia del Liceo de Ñuñoa (LÑ) nos habla de un proceso comunitario inverso, pero no por eso menos interesante, pues la perspectiva de género no se impulsa como expresión de una convicción del cuerpo docente y directivo, sino que se instala como consecuencia del conflicto comunitario que se produce a causa de procesos de funas y denuncias de acoso sexual hacia estudiantes mujeres del liceo (*"La unidad de género nace por el caso de abuso que no se supo trabajar y por eso se requirió de un protocolo"*. Estudiante, LÑ). A raíz de este conflicto comunitario, estudiantes se organizan junto a un grupo de docentes y llevan a cabo un proceso de construcción comunitaria de un protocolo contra el acoso y abuso sexual. La creación del protocolo deja en evidencia la ausencia de una orgánica escolar para administrarlo, por lo que luego se crea una Unidad de Género y Diversidades Sexuales multiestamental y con representantes electxs (*"Su origen es para que estas situaciones no tengan que llegar a ocurrir y para que mostremos un amplio espectro de lo que son las disidencias sexuales, para la equidad de género y para que podamos trabajar multiestamentalmente esta temática"*. Estudiante, LÑ).

Estas experiencias nos permiten observar y analizar la relevancia que los/las propios/as actores/as le otorgan a la instalación de un marco normativo como una dimensión de primer orden para la transformación de las prácticas sexistas en educación y la transformación de la cultura escolar. Marco que, como hemos señalado, se genera por iniciativa y/o presión directa de lxs actorxs de la comunidad educativa. En este sentido, en ambas experiencias se destaca la integración de la educación no sexista como principio orientador y marco de acción del PEI.

De igual modo, las unidades, secretarías o comités de género se constituyen como entidades movilizadoras de los procesos de transformación. Si bien entre sus funciones centrales están la definición y aplicación de normativas particularmente referidas a los casos de denuncias de abuso y acoso, en las experiencias analizadas, dichas unidades han ampliado su marco de actuación hacia la regulación de las relaciones intra e interestamentales, la generación de espacios de debate y reflexión, la coordinación con otros programas educativos (afectividad y género, convivencia escolar), constituyéndose también en instancias de autoformación de la propia comunidad educativa. La autogestión suple así los vacíos que genera la política pública en términos de desarrollo de capacidades específicas.

En las experiencias analizadas, los protocolos creados son dispositivos de carácter reactivo que se originan ante la evidencia de la ausencia de normativa en las comunidades escolares para el abordaje de los casos de abuso y violencia de género, pero pueden constituirse, además, en una herramienta normativa educativa para la promoción de la formación de lxs actorxs y el cambio de las prácticas sociales,

avanzando hacia una educación no sexista. También operan como mecanismo de regulación y contención de las demandas (*“Por eso está el protocolo, por eso se han ideado mecanismos para que esto no explote cada vez que ocurra cualquier problemática”*. Docente, LÑ).

El proceso de creación del protocolo de una de las experiencias analizadas (LÑ) también evidencia la inversión de la lógica educativa tradicional-bancaria, en tanto son las estudiantes quienes desarrollan su primera versión, generando y movilizándolo el conocimiento necesario para su creación en forma autónoma y proponiéndoselo al mundo adulto.

Las experiencias muestran que la generación del comité de género y de los protocolos se constituyen en oportunidades para la constitución de comunidades de aprendizaje interestamentales, trascendiendo el marco normativo que pretenden generar (*“Una educación no sexista no se queda solo acá [en el protocolo], sino que se queda en nuestros valores, lo podemos traspasar para afuera del colegio”*. Estudiante, LÑ). La norma, ciertamente, muestra sus limitaciones en tanto el cambio de prácticas pedagógicas y de las interacciones sociales requiere de transformaciones en los marcos de creencias que las sustentan y en la propia cultura escolar (*“Cambiar la mentalidad no se puede hacer solamente sancionando, sino que reeducando”*. Estudiante, LÑ).

Experiencias de desarrollo de construcción curricular con perspectiva de género

En las experiencias escolares analizadas, la reflexión curricular queda en un nivel muy inicial de desarrollo, salvo en un liceo que ha avanzado sustantivamente en esta ruta. La importancia de impactar el PEI, la construcción de normativas y orgánicas es entendida en un diálogo con el trabajo de pensamiento y desarrollo curricular que precisa un proyecto de educación no sexista. Sin embargo, este trabajo curricular, desde una perspectiva crítica de género que impacte en la visión epistemológica de la producción y validación del conocimiento escolar androcéntrico, está en ciernes y, por tanto, constituye uno de los mayores desafíos reflexivos y participativos para las comunidades escolares, principalmente para la reflexión-acción docente.

El liceo de Santiago, en el cual el impulso hacia un proyecto de educación no sexista fue producto de la reflexión y definición comunitaria, se observa una integración curricular de la perspectiva crítica de género a partir de procesos de resignificación y re-construcción del conocimiento disciplinar, promoviendo enfoques interdisciplinarios y relaciones de construcción curricular colaborativa entre docentes de distintas áreas. En este caso, se desarrolla un trabajo a nivel de *resignificación curricular*.

Este liceo inicia la transformación curricular a partir de un proceso de reflexión pedagógica en el cual se decide integrar el eje de derecho, de interculturalidad y de género a la planificación pedagógica para promover la contextualización de los contenidos de aprendizaje. Esto, a su vez, se vinculó al trabajo curricular en torno a núcleos problemáticos de articulación de contenidos y habilidades entre asignaturas (*“[Esto se hizo] a través de preguntas problematizadoras que invitaran a pensar el enfoque de género o las problemáticas sociales vinculadas al género”*. Jefa de UTP, LS2).

Así, la planificación pedagógica integra el eje de género, visibilizando o problematizando la producción de conocimiento de mujeres (*“Nos ha ayudado a humanizar la disciplina, también ha habido desafíos metodológicos, no solo de contenido. Ha sido difícil problematizar o reflexionar la temática en cursos donde hay una cultura machista”*. Docente, LS2). También, este proceso lleva a que lxs docentes deban re-conocer los contenidos disciplinares de enseñanza, ampliando sus marcos culturales interpretativos de y analizando los contextos históricos de producción del conocimiento a partir de la comprensión de las relaciones de género que determinan tales procesos (*“Ha servido el enfoque de género para visibilizar el contexto histórico de varias teorías o descubrimientos (...) lo que me ha servido para complejizar mi propia visión contenidista de las ciencias”*. Docente, LS2).

Este trabajo pedagógico-curricular se alimentó además de los recursos educativos que desarrolló el comité de género del liceo (*“Fue un dispositivo de la escuela que nos permitió insumar a los constructos curriculares que se estaban desarrollando y que luego a los profesores les servía para incorporar en sus planificaciones”*. Jefa Técnica, LS2). Esta articulación entre la construcción curricular del profesorado y el trabajo del comité de género del liceo aportó además a profundizar la contextualización del conocimiento desde una perspectiva de género, incentivando un trabajo pedagógico más situado en los intereses, necesidades y biografías del estudiantado.

Por otra parte, la planificación pedagógica con perspectiva de género trajo como consecuencia algunas modificaciones en las relaciones entre docentes, promoviendo la discusión y colaboración curricular (*“[Se hizo evidente] la importancia de conversar con otras personas, de hacer planificaciones en conjunto porque se encuentran distintas visiones del currículum”*. Docente, LS2). Este trabajo entre pares docentes, pensando su currículum disciplinar en pos de develar y problematizar los procesos de injusticia, invisibilización y subordinación del sistema sexo-género implica no solo una reapropiación subjetiva y situada del conocimiento sino también una nueva propuesta pedagógica para llevar a las aulas a través de la mayor participación del estudiantado (*“Ha ayudado a reinterpretar el currículum y también a reinterpretar las formas de hacer las clases, hacerlo de manera más participativa (...). Incluso nacen otras formas de participación o personas que no hablaban regularmente en una clase se atreven a hablar, a involucrarse”*. Docente, LS2).

La experiencia a nivel curricular del liceo de Ñuñoa se origina primero formalmente desde la adscripción comunitaria a la educación no sexista como principio del PEI, pero realmente es impulsada desde de las demandas estudiantiles internas que exigen cambios a nivel de discursos y prácticas pedagógicas en la cotidianidad del espacio escolar. Se decide incorporar entonces la perspectiva de género en el ámbito curricular a través de la planificación docente (*“[Se definió] incorporarla en lo curricular, acompañar a los profesores para ir incorporándola en la planificación y también como espacio de formación”*. Jefa de UTP, LÑ).

En esta experiencia, el trabajo curricular con perspectiva de género se desarrolla en el nivel de la ‘adecuación curricular’, en función del diseño de estrategias y actividades que se incorporarán a la enseñanza-aprendizaje (*“En proceso de diálogo compartido de los profesores, [se define] cuáles son las estrategias y actividades que vamos a utilizar para incorporarla en la sala de clase”*. Jefa de UTP, LÑ).

En este proceso curricular emerge la necesidad de desarrollar formación y acompañamiento al cuerpo docente, pues la transformación a la que invita este proceso parece desestabilizar prácticas curriculares y códigos relacionales propios del heteropatriarcado de la experiencia escolar (*“Hay una transformación muy profunda. Hay temor de los profes a estar haciendo algo malo, a estar equivocándose, a no estar actualizados. Los estudiantes están mucho más informados”*. Docente 1, LÑ).

Subyacen a este proceso posibilidades de una nueva forma de hacer escuela, donde emergen saberes y enseñantes que disputan la jerarquía implícita en una concepción tradicional bancaria del acto educativo. En tal sentido, el desafío de pensar y hacer currículum desde un proyecto educativo no sexista trae consigo la posibilidad de re-crear una relación pedagógica basada en un diálogo y cuestionamiento abierto de saberes horizontales entre estudiantes y docentes (*“Les estudiantes tienen mucho que enseñarnos a los docentes frente al trato, las relaciones (...). Yo estoy abierto frente a sus observaciones respecto a mis prácticas”*. Docente 2, LÑ).

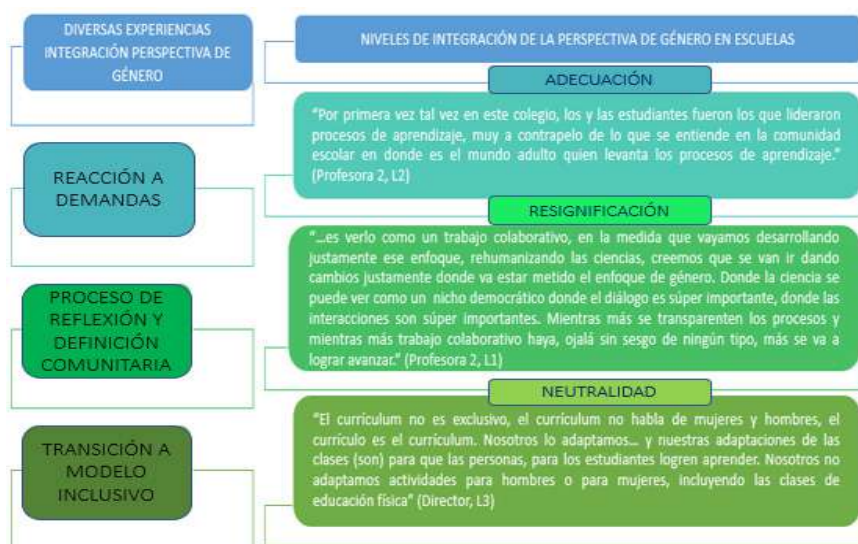
Por último, en las experiencias de liceos en proceso de transición a modelos mixtos/plurigenéricos, constatamos que la integración de la perspectiva de género es una tarea pendiente. La concepción del conocimiento escolar aún permanece bajo una idea de *neutralidad valorativa* que, a su vez, se suele conjugar con discursos que operan *esencializando* y *dehistorizando* los contenidos de enseñanza (*“El currículum no habla de mujeres y hombres, el currículo es el currículum. Nosotros lo adaptamos en nuestras clases para que las personas, para que los estudiantes, logren aprender”*. Directivo, LP).

En este nivel de desarrollo, donde el currículum se entiende en su dimensión neutral, se destaca la idea de que la igualdad en la enseñanza no se relaciona con los contenidos de ésta, sino con la concepción del desarrollo del aprendizaje y metodologías didácticas (*“Creemos fuertemente que las taxonomías y situaciones de aprendizaje no están hechas para hombres o para mujeres, sino para todos”*. Directivo, LP). El qué y el para qué se enseña no se plantean como preguntas necesarias, pues se centra la mirada en si se aprende o no se aprende.

De igual modo, el trabajo curricular en torno a las disidencias sexo-genéricas se comprende ligado a la adopción de un nuevo vocabulario que no reproduzca discriminación (*“Me parece que el cambio estuvo a través del lenguaje propiamente tal. (...) tuvimos que agregar ‘alumnos y alumnas’ y hacer esta modificación a propósito del lenguaje inclusivo. Me parece que esa es la única modificación que hemos hecho como docentes”*. Docente 1, LP).

En estas experiencias, el conocimiento escolar, en su operación androcéntrica, no es comprendido como un dispositivo de reproducción de desigualdad, discriminación y exclusión, sino que persiste una idea “aséptica” de las relaciones de poder que allí operan. Es entonces un desafío pendiente comenzar un trabajo de reflexión comunitaria que movilice la transformación epistémica del currículum escolar androcéntrico (Maffia, 2007; Tadeu-da-Silva, 2001).

Figura 2. Síntesis de niveles de la integración curricular de la perspectiva de género en experiencias escolares



Reflexiones finales, desafíos y esperanzas

En el análisis realizado de diversas experiencias de escuelas que han iniciado procesos de transformación como consecuencia del cuestionamiento y conflicto comunitario que traen consigo las demandas del movimiento estudiantil feminista chileno, encontramos un rico abanico de procesos de reflexión y construcción educativa que habla de comunidades escolares que han decidido, por distintos motivos y rutas, y con diferentes niveles de profundidad, avanzar hacia la construcción de proyectos educativos no sexistas.

En estas experiencias identificamos diversas modalidades de cambio en la cultura escolar. Por una parte, el cambio se origina desde una definición institucional que recoge los sentidos y reflexiones compartidas de sus actorxs sobre la necesidad de intencionar comunitariamente un proyecto educativo no sexista, introduciendo planificadamente el enfoque de género tanto en el currículum como en el ideario pedagógico y la normativa escolar, proceso transformador porque pavimenta una narrativa que se enraíza y luego florece en los discursos y prácticas de toda la comunidad.

Por otra parte, encontramos procesos de cuestionamiento y cambio educativo que han sido provocados primordialmente por la presión estudiantil, surgiendo, por tanto, como respuesta a demandas que se plantean en contextos de acción y movilización política (petitorios, funas, paros, tomas, etc.). En este caso, se sitúa como desafío el avanzar desde la reacción institucional a las demandas hacia el desarrollo

de procesos de construcción de sentidos compartidos por parte de las comunidades escolares, donde la planificación y el acompañamiento sea un motor de la concreción de un proyecto educativo no sexista.

Se releva, así, la importancia de abrir la discusión sobre la producción de las relaciones de género en los espacios escolares y las lógicas de dominación y exclusión subyacentes a estas en la experiencia escolar en su conjunto, promoviendo procesos de diálogo multiestamental e intergeneracional que visibilicen las diferencias, aprensiones, resistencias y vivencias de las comunidades, otorgando protagonismo a la voz de niñas y jóvenes para, desde ahí, construir propósitos y marcos de acción compartidos de trabajo.

A partir del análisis de las experiencias de los liceos que ya transitaron o están en proceso de tránsito desde el modelo segregador-monogénico hacia el modelo inclusivo-plurigenérico, se reitera el aprendizaje de no caer en la homologación de la educación mixta con una educación con perspectiva de género y proyecto de educación no sexista. La convivencia escolar de estudiantes de diversas identidades sexo-genéricas no garantiza una experiencia educativa en clave no sexista. Y, en efecto, este tránsito sin un real cuestionamiento de los procesos curriculares androcentristas y de las culturas escolares heteropatriarcales puede incluso venir a reforzar la reproducción silenciosa del sexismo y las violencias de género.

Avanzar hacia la transformación del orden escolar sexista no es sinónimo de un proceso mecánico e impuesto de alfabetización sobre la perspectiva de género donde se depositen nuevas palabras y significados sobre las relaciones humanas, pues, siguiendo a Paulo Freire, el proceso educativo que busca realmente “liberar” y “concienciar” implica necesariamente ligar esas nuevas palabras a la experiencia de lxs sujetxs que las dicen y las viven, problematizando su relación con el mundo.

De este modo, las demandas por una educación no sexista no deben reducirse al aprendizaje de un glosario de categorías que nuevamente vengan a fijar identidades, a la sola modificación del lenguaje o al mero ejercicio curricular de aumentar el número de autoras en los recursos de aprendizaje, sino más bien deben conducirnos a cuestionar la estructura histórica de producción patriarcal de la institución educativa y con esto a reinventarla. El desafío es ético-político: se trata de abrirnos a la alteridad y a la subjetividad móvil/plástica como posibilidad.

Con todo, a partir de este análisis, apreciamos en lxs actorxs y procesos institucionales impulsados una apropiación inicial de discursos de género y posicionamiento pedagógico en esta dimensión. De la mano de lo que plantea Nelly Richard (2018), la disputa social feminista ha logrado impactar el mundo social y, particularmente, las escuelas en Chile, pues estas se han visto tensionadas e interpeladas a la transformación de prácticas y discursos relativos a la producción de relaciones de género.

Por otra parte, nos parece muy interesante relevar la comprensión de la ruta que transitó la demanda del movimiento estudiantil desde un marco de denuncias de abuso, acoso y violencia hacia mujeres y disidencias hacia procesos de reflexión-acción que buscaron más bien cuestionar las lógicas de poder y violencia estructural que operan en la producción de relaciones de género y de saber en los espacios

educativos. Sin embargo, emergen con urgencia un conjunto deudas y desafíos de trabajo a este respecto.

Primero, enfatizamos la urgencia de reflexionar epistemológicamente el currículum escolar, en tanto este es un dispositivo androcéntrico de producción de conocimiento y prácticas discursivas determinado por estereotipos culturales, roles de género y categorías de (a)normalidad que refuerzan la producción cultural heterosexista.

Segundo, queda como una dimensión invisibilizada dentro de las reflexiones de lxs actorxs y de las acciones institucionales analizadas, la reflexión sobre los procesos de exclusión, violencias y sesgos que viven las disidencias sexo-genéricas en los espacios escolares. En el discurso de lxs actorxs se habla de un avance en la adecuación del lenguaje para nombrar la pluralidad de identidades emergentes, pero no aparece aún una ruta de trabajo o reflexión sistemática sobre las violencias que sufren las identidades y corporalidades que exceden los márgenes binarios propios del régimen heterosexual.

En diálogo con lo ya planteado, también constatamos que estos avances han ido a contrapelo del aporte y conducción del Estado y de la política educativa en Chile. Pues si bien se ha avanzado sustantivamente en delinear un discurso en torno a la importancia de la equidad de género e igualdad de oportunidades en el sistema educativo bajo un enfoque de derechos, no se ha elaborado una política, ley o sistema de orientación y acompañamiento para la incorporación de la perspectiva de género en las escuelas.

En efecto, en los últimos años se han presentado graves signos de retroceso expresados en una mayor invisibilización de las disidencias sexuales o del colectivo LGTBIQ+ dentro del espacio escolar. Sin duda, en el marco de violación sistemática a los derechos humanos y atropello a la dignidad humana que se vive hoy en nuestro país, sería un signo de inocencia esperar que el Estado protector de la educación de mercado promoviera un giro copernicano en torno a la producción de relaciones de opresión y dominación que se reproducen en la escuela, yendo más allá de lo técnico instrumental y avanzando hacia el cuestionamiento a las operaciones de poder que se entrelazan en la institución educativa.

En términos de desafíos y rutas a andar, a más de dos años del mayo feminista chileno, nos parece relevante preguntarnos por la demanda estudiantil y docente formulada con el título de “educación no sexista”. Esto porque con la perspectiva del tiempo, y desde una articulación con una mirada interseccional⁴ (Troncoso, Follegati

.....
4 “(...) la interseccionalidad busca evidenciar la interconexión, reciprocidad, co-constitución, consubstancialidad y la inseparabilidad de la etnia/raza, género, sexualidad y clase, junto con otras categorías que los movimientos sociales van politizando como las capacidades, la edad y la condición migratoria, entre otras. En este sentido, el género siempre debe pensarse en su articulación situada con otras categorías de diferenciación, así como también el patriarcado debe pensarse situado históricamente con otras estructuras de poder tales como el capitalismo, el colonialismo y la heterosexualidad obligatoria, entre otras” (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019, p. 5).

y Stutzin, 2019), la denominación “no sexista” por su neutralidad o pasividad política aparece ya como insuficiente. Por lo que, específicamente en Chile, emerge desde organizaciones docentes y colectivas de pedagogía feminista, la necesidad de instalar la idea de una educación “anti-sexista” que luche activamente por dismantelar el orden sexista de la institución escolar y que logre direccionarnos, siempre en colectivo, desde la resistencia hacia la construcción de un proyecto político-pedagógico. En este proyecto, las pedagogías feministas debiesen caminar de la mano del horizonte de justicia social y democratización efectiva que las pedagogías críticas latinoamericanas han trazado desde hace seis décadas, y que ya es tiempo de volver a hilar para tejer la transformación de todo orden de relaciones de poder, subordinación, jerarquía y opresión que se producen y reproducen desde el conocimiento y la experiencia escolar. Hacemos este punto de inflexión como parte de este posicionamiento conceptual a modo de dinamizar la apertura y continuidad a esta discusión.

Finalmente, apostamos a la comprensión de este proceso de movilización estudiantil feminista y su cuerpo de demandas a las instituciones educativas como parte de una ruta de disputa política al sistema educativo chileno en su dimensión estructural, pavimentada por el movimiento estudiantil, principalmente secundario, desde hace ya dos décadas. Esto implica, a su vez, comprender el horizonte educativo feminista y su denuncia a la precarización general de la vida en diálogo con el fin del carácter mercantilista del modelo educativo chileno neoliberal. Modelo y proyecto histórico que ha sido fuertemente confrontado por las organizaciones estudiantiles y pedagógicas en Chile, a las que hoy se les presenta el desafío de articularse colectivamente en pos de la construcción de un proyecto pedagógico alternativo.

Referencias bibliográficas

- ACES. (2018). *Propuesta Educación No Sexista*. Santiago. Recuperado el 25 de Enero de 2021, de <http://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2019/04/ACES-2018-Propuesta-Educativa-por-una-Educaci%C3%B3n-No-Sexista.pdf>
- Baudelot, C. y Establet, R. (1999). *La escuela capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Biblioteca Nacional de Chile (s/f de 2018). *memoriachilena*. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100667.html>
- Celedón, R. y Manquepillán, M. (2018). Garantías normativas e institucionales en materia de educación y género en Chile. *Revista Saberes Educativos* (1), 7-30.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.
- Cornejo, R., González, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2009). *LAS LUCHAS DEL MOVIMIENTO POR LA EDUCACIÓN... y la reacción neoliberal*. Santiago: OPECH-Universidad de Chile.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Gómez, P. (2015). Educación segregada por sexo: lo que se esconde detrás de la “tradicción”. *Proyecto Juventudes, Última Década*, (43), 97-133.
- Korol, C. (2006). Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones. En A. E. Ceceña, *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado. Sujetizando el objeto de estudio o de la subversión epistemológica como emancipación* (pp. 199-221). Buenos Aires: CLACSO.
- Lamadrid, S. y Benitt, A. (2019). Cronología del movimiento feminista en Chile 2006-2016. *Estudios Feministas*, 27(3).
- Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismo de las mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*.
- Maffia, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28).
- Maffia, D. (2016). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. En C. Korol y G. C. Castro, *Feminismos Populares. Pedagogías y Políticas* (pp. 137-154). Colombia: La Fogata - América Libre.
- Martini, G. y Bornand, M. (2018). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Revista Nomadías*, (26), 45-67.
- Miller, J. (2005). *Sounds of silence breaking: women, autobiography, curriculum*. New York: Peter Lang.
- Mineduc (4 de Abril de 2019b). *Superintendencia de Educación*. Obtenido de www.supereduc.cl/: <https://www.supereduc.cl/prensa/ministerio-de-la-mujer-y-equidad-de-genero-y-superintendencia-de-educacion-firman-protocolo-de-derivacion-de-denuncias/>
- Mineduc, MINMUJERYEG (31 de Enero de 2019a). equidaddegenero.mineduc.cl/. Recuperado de equidaddegenero.mineduc.cl/: <https://equidaddegenero.mineduc.cl/>
- Pinar, W. (1998). *Queer theory in education*. New York: Routledge.
- Revueña, C. F. (2016). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En C. Korol y G. C. Castro, *Feminismos populares. Pedagogía y política* (pp. 101-124). Colombia: La Fogata - América Libre.
- Richards, N. (2018). La insurgencia feminista de mayo 2018. En F. Zerán, *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 115-126). Santiago de Chile: LOM.
- Serrano, S., Ponce, M. y Regifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010) Tomo II La educación nacional (1880-1930)*. Santiago: Taurus.
- Severino, M. y Dapello, V. (2019). Diálogos entre feminismos y educación a propósito de la ESI en Argentina. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía de la Educación*.
- Tadeu-da-Silva, T. (2001). Las relaciones de género y la pedagogía feminista. En *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56 (1), 1-15.

Representaciones de Género y Profesores Noveles: propuesta para una Educación Inclusiva¹

Violeta Quiroz Fuentes

Profesora de Educación General Básica mención en Historia,
Geografía y Cs. Sociales
Postítulo Psicología Educacional
Magister en Educación Inclusiva
Docente de aula Colegio The Little School, Conchalí, Chile
quiroz.violeta@gmail.com

Melissa Sennas Vásquez

Profesora de Educación General Básica mención Lenguaje y Co-
municación, Magister en Educación Inclusiva
Docente de aula Colegio Marambio, Melipilla, Chile
melissa.sennas@gmail.com

Introducción

En los últimos años, hemos sido testigos de transformaciones significativas en la sociedad chilena direccionadas al pleno reconocimiento de los derechos humanos. Este fenómeno ha sido precedido por una ofensiva social reivindicativa en el amplio alero de la materia y respondida por las autoridades gubernamentales a través de normativas afines. Por consiguiente, el Estado se ha visto obligado a legislar a favor de las demandas emanadas desde los movimientos sociales.

Como ejemplo de lo anterior, destacan en la última década la Ley Antidiscriminación (Ley 20.609), la Ley de Inclusión Laboral (Ley 21.015) o la Ley de Identidad de Género (Ley 26.743), todas ellas orientadas a velar y reconocer a otros como miembros de una sociedad en igualdad de derechos y oportunidades, con la finalidad

.....
1 Una primera versión de esta investigación fue publicada en la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva el año 2019 bajo el nombre de “Profesores noveles y representaciones de género en el marco de una Educación Inclusiva”, la cual ha sido modificada y actualizada. En la escrituración del artículo y en el proceso de la investigación se contó con la participación de la académica Sylvia Contreras Salinas, docente de la Universidad de Santiago de Chile y Universidad Central de Chile.

de desplazar toda acción que involucre una discriminación arbitraria. Particularmente, en materia educativa se creó la Ley General de Educación, la cual establece como deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades e inclusión educativa, reduciendo las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales (L.G.E., 2009, art. 4). Asimismo, se creó la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845), creando nuevos criterios de trabajo en las escuelas, eliminando barreras de acceso y permanencia en el sistema educativo.

En materia de género, para asegurar estos procesos normativos es posible identificar guías como el Plan de Educación para la Igualdad de Género (2015 - 2018), las Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo (2017) y el Ordinario 768: Derecho de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación (2017); documentos que probablemente ponen en evidencia la necesidad y voluntad en enmarcar los proyectos educativos que deben avanzar hacia una educación no sexista.

A pesar del avance legislativo señalado anteriormente, el Estado se ha encontrado con una nueva oleada de movilizaciones políticas y sociales en Chile, destacando nosotras brevemente tres hitos que nos parecen de suma relevancia:

1) La creciente movilización feminista secundaria y universitaria en Chile del año 2018. Jóvenes, universitarias y secundarias de instituciones públicas y privadas, paralizan sus estudios solicitando cambios radicales en el sistema político, económico, social y educativo, históricamente reconocido como masculino y hegemónico (Cabello, 2018; Ceplak, 2013; Bonino, 2003; Strear, 2017). Una de las peticiones centrales que exige este movimiento es la construcción de políticas con perspectiva de género que cercenen el enfoque patriarcal de la educación sexista, su lenguaje discriminatorio, el abuso/acoso sexual ejercido por docentes por décadas, la reproducción de los roles de género, etcétera (Zerán, 2018). En este escenario, la escuela, en su rol de aparato ideológico del Estado (Althusser, 1988), es una incubadora por excelencia de estereotipos que contribuyen a generar desigualdades en términos de género (Flores, 2007).

2) La revuelta chilena, iniciada el 18 de octubre de 2019. Si bien las manifestaciones iniciadas hacían alusión a la necesidad de modificar nuestro sistema económico y político, fue un mes después que el colectivo Las Tesis irrumpe en el escenario de las movilizaciones sociales con su performance “Un violador en tu camino”. Este himno no sólo verbaliza sino que además visualiza, tanto en su estética como en su coreografía, un grito acallado por una inmensa mayoría de mujeres. La violencia sexual a la que hemos estado expuestas a lo largo de nuestras vidas ha sido siempre responsabilidad de los abusadores, de los violadores y encubridores, quienes han sido amparados por un sistema patriarcal y que los estados, por medio de sus diversas instituciones, han perpetuado una vulneración sistemática de derechos hacia niñas, adolescentes y mujeres. Y los espacios educativos no han sido ajenos a esta.

3) El rechazo por parte del Congreso (15 de octubre de 2020) a la Ley de Educación Sexual Integral (ESI). Proyecto de ley que permitía iniciar clases de educación sexual desde los primeros niveles escolares y mandataba a las escuelas formadoras de docentes, a modificar sus mallas curriculares para prepararlos en una ESI. Las

clases en las escuelas estarían adecuadas a la edad de las y los estudiantes, como también a cada proyecto educativo. Cada programa de asignatura debía ser aceptado por apoderados y apoderadas y este debía estar enfocado a materias de afectividad, sexualidad y género. Este proyecto tenía por objetivo desarrollar una educación no sexista, que finalice con los estereotipos de género y las discriminaciones tanto por orientaciones sexuales como por identidades de género. El gobierno no facilitó el proceso para dar apoyo a este proyecto, menos sus partidarios y partidarias congresistas, ya que como bien sabemos, para ellos y ellas la “ideología de género” sólo viene a finalizar con su sistema patriarcal que sostiene un sistema social y económico que se reproduce en la misma escuela.

En este sentido, existen discursos históricamente validados que conllevan a prácticas y criterios de categorización en las y los estudiantes, los cuales también repercuten en sus subjetividades, aprendizajes y participación dentro de las instituciones educativas, registrándose en un sistema de diferencia en apariencias confirmadas por la evolución del mundo, especialmente por períodos biológicos y cósmicos. (Bourdieu, 1998).

Considerando lo anterior, las escuelas y sus actores legitiman discursos que asumen que la diferencia es una condición natural de los individuos, dejando a un lado la reflexión respecto a las formas de razonamiento como, por ejemplo, las creencias, estereotipos, criterios de categorización, entre otras, que crean esas diferencias.

Como vemos, nos encontramos en un contexto de abierta disputa por la hegemonía en materia de educación sexual y de género, la cual se encuentra tensionada por un activo movimiento feminista a nivel nacional y por un Estado que ha respondido parcialmente a las sentidas demandas de inclusión con perspectiva de género. Frente a esto nos preguntamos, ¿qué sucede hoy en las escuelas con aquellos y aquellas docentes que vienen ingresando a las filas de la labor pedagógica? ¿se encontrarán preparados y preparadas para dar una respuesta efectiva en materia de género a sus espacios educativos?

1. Educación inclusiva: Un nuevo desafío para profesores noveles

Frente al dilema de la diferencia estereotipada y su reproducción en la escuela, es pertinente relevar el rol que juegan los y las docentes junto con su formación inicial y visibilizar las representaciones que poseen en relación al género. Si bien la formación docente es concebida “como un proceso continuo, sistemático y organizado, que abarca la totalidad de la carrera docente” (Ruffinelli, Cisternas y Córdoba, 2017, p. 17), este estudio se enfocará en el estadio de entrada a la enseñanza (Fuentealba, 2006), período de tiempo que abarca los primeros años de trabajo, en los cuales Marcelo (1988, 2008) agrega que los y las profesoras han de realizar la transición desde estudiantes a docentes, identificado como un período de tensiones y aprendizajes, en donde las y los profesores noveles adquieren más conocimiento profesional. Sumado a esto, los y las docentes se encuentran en un momento de dualidad, ya que

deben preocuparse tanto de enseñar como también de aprender a enseñar (Solís et al., 2016). La decisión de enfocarse en esta etapa del ejercicio docente surge debido a la importancia atribuida a las dificultades que poseen las y los profesores noveles una vez incorporados al sistema educativo. Estas, descritas por Cornejo (1999, p. 62) siguiendo a Imbernon (1989), tienen relación primero con la falta de capacidad que tiene la formación inicial de preparar a las y los profesores para la realidad que se vive en las escuelas, principalmente lo que refiere al trabajo en equipo, el clima de aula, la relación con los pares y la adaptación de los contenidos en contextos diversos (Calvo y Camargo, 2015; Ruffinelli, Cisternas y Córdoba, 2017); y segundo, con la misma rutina del quehacer docente (caracterizada como repetitiva y poco solidaria) en que el ejercicio de docentes noveles se desarrolla con un limitado contacto con los pares, enfrentando la problemática del reconocimiento de los otros, quienes influirán y determinarán sus rutinas pedagógicas (Calvo y Camargo, 2015; Granados, Tapia y Fernández, 2017).

Pero es frente a estas adversidades que se espera que las y los docentes noveles posean “ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente” (Marcelo, 2008, p.11). Por tanto, este momento crítico requiere una especial atención en la formación de docentes noveles en la institución educativa a partir de la reflexión sobre la cultura escolar y asumiendo el ingreso al sistema educativo oficial como una posibilidad de nuevos aprendizajes (Calvo y Camargo, 2015; Granados, Tapia y Fernández, 2017).

Esta expectativa se extiende a lo referido sobre la incorporación del enfoque de género que ha logrado permear a la sociedad y transformarse en un tema contingente y cada vez más visible; no obstante, las prácticas reproductivas de las representaciones sociales en torno al género se continúan haciendo presentes, en especial en los espacios educativos. Sumado a que existe escasa o nula presencia del enfoque de género en las diferentes carreras de pedagogía, ilustrativamente, no se hace alusión en los perfiles de egreso ni en la estructura curricular, restringiendo su abordaje en asignaturas asociadas a la inclusión y derechos humanos (Salas y Salas, 2016).

Tal asociación se comprende porque la inclusión escolar ha comenzado a posicionarse hace ya bastantes años como tema prioritario en los planos educativo y social en diversas naciones (Echeita y Ainscow, 2011). A pesar de ser un concepto confuso y que en algunos casos se ha entendido como una forma de trabajo con aquellos niños y niñas que poseen necesidades educativas especiales, se ha logrado ampliar este concepto entendiéndolo como un proceso que promueve la superación de aquellos obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todas las y los estudiantes (UNESCO, 2017).

A la vista de lo que señala Durán y Giné (2011), que la “formación para la inclusión tiene ante todo como metas ayudar al profesorado a aceptar la responsabilidad del aprendizaje de las y los estudiantes, requiriéndose compromiso, afecto, conocimiento de la didáctica, múltiples modelos de enseñanza, reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo que promueva el aprendizaje entre colegas (p. 167). Necesario cuando en Chile “se ha considerado la inclusión escolar como una adaptación relati-

vamente normalizada del currículum, dejando de lado asuntos de tipo interaccional” (Villalobos et al, 2014, p. 173). Esto tiene sentido, cuando la mayor preocupación está concentrada en los resultados de la medición a través del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación. Este énfasis academicista ha restringido la mirada respecto a inclusión.

2. Representaciones sociales: Aproximaciones a la comprensión en torno al género

Las representaciones sociales hacen referencia a tipos de conocimiento que juegan un papel sumamente influyente y estereotipado respecto a lo que las personas piensan y en cómo estas organizan su vida cotidiana (Lozano, 2010). Estas configuraciones concuerdan con las de algunos grupos sociales, generando asimismo visiones e interpretaciones colectivas. Es decir, una subjetividad individual y compartida a la vez (Garnique, 2012). Llevándonos a comprender que, si las representaciones de cada individuo no son declaradas, resultan una tarea compleja, pues “la representación social es el paradigma teórico desde el cual deben ser analizadas las relaciones sociales en relación con los procesos de dinámica social y de dinámica psíquica” (Flores, 2007, p. 105).

Al profundizar en esta idea, constatamos que una representación es una especie de articulación de un sistema ideológico (el cual funciona dentro de un procedimiento político) siendo una función normativa de un lenguaje que puede mostrar o distorsionar lo que se considera verdadero o erróneo respecto al género (Butler, 2007). Esto viene a reafirmar que cada sujeto y la “idea” de su propia identidad de género y la que este posee de otros, no se liga puramente al sexo (hombre-mujer), pues las representaciones como un proceso social son una cuota altamente determinante de la preferencia estética, ideológica y emocional en cada sujeto, estableciéndose su carácter cambiante e innovador, que deriva de la naturaleza significativa de este proceso: la representación como un conjunto de significados nos permiten interpretar lo que nos sucede (Jodelet, 1986).

Si mencionamos el género como uno de los temas en que las representaciones influyen significativamente, podemos destacar que nos referimos a una forma abstracta que es producto de la propia evolución social que ha sufrido el ser humano a lo largo de la historia, por ejemplo, las mujeres como grupo marginado y su evolución en la lucha del reconocimiento por su participación social en términos de derechos humanos. En suma, “el género es una categoría que abarca, efectivamente, lo biológico, pero es, además, una categoría bio-socio-psico-econo-político-cultural” (Lagarde, 1996, p. 3).

En este sentido, la escuela se resiste a modificar sus prácticas y discursos segmentadores, persistiendo en agrupar en su rutina a las y los estudiantes de acuerdo con el sexo al que pertenecen y “tratar la identidad de género (hombre/masculino y mujer/femenino) como productos epistemológicos y como una base binaria necesaria para el funcionamiento de una lógica heteronormativa” (Dornelles y Dal’Igna, 2015, p. 4).

Considerando el panorama, se vuelve pertinente entender que la categoría de género “analiza la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico, lo cultural; implica al sexo, pero no agota ahí sus explicaciones” (Lagarde, 1996, p. 3). Al respecto, Lamas (2000) nos señala que el género debe ser conceptualizado como “el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino)” (p. 2).

Para efectos de esta investigación, el género se entenderá como una construcción bajo significados e interpretaciones culturales del sexo. En palabras de Butler, “el género no designa a un ser sustantivo, sino a un punto de unión relativo entre conjuntos de relaciones culturales e históricas específicas” (Butler, 2007, p. 61).

Los y las docentes, al ser parte de la sociedad, incluso inconscientes de ello, van traspassando a sus estudiantes los estereotipos de género no sólo a través de su discurso sino también por medio de sus acciones pedagógicas (Abett, 2014; Flores, 2007), transmitiendo a las y los educandos representaciones que se desenvuelven en el contexto escolar, las cuales llegan a ser homogeneizantes y unificadas, actuando sobre ellos de tal forma que influye de manera evidente en sus comportamientos y creación de sus identidades, llegando a reproducir modelos sobre la base de su formación en la escuela (Zapata y Ruz, 2012).

Considerando que Ortega y Pagés (2018) recomiendan seguir investigando los discursos emergidos de la práctica docente en torno al género, sumado a la reflexión crítica sobre los planes de formación del profesorado, éste artículo tiene por objetivo describir las representaciones que poseen docentes noveles de Educación General Básica respecto a la construcción de género y sus aportes para una Educación Inclusiva, asumiendo que, como participantes de nuevas generaciones de profesionales que han sido formados bajo perspectivas inclusivas, posean representaciones sociales que contemplen perspectivas de género, contribuyendo en su rol a romper con la heteronorma establecida, la cual limitaría a las y los estudiantes en sus trayectorias de vida. Puesto que, por la condición significativa de cualquier representación, particularmente la identidad de género como binaria, tanto en sus aspectos figurativo como simbólicos nos permite aludir a lo dinámico y renovador de la misma (Jodelet, 1986).

3. Marco metodológico

La siguiente investigación se enmarcó en el paradigma Cualitativo - Descriptivo, buscando ahondar en las representaciones sociales de docentes noveles con perspectiva de género y cómo estas influyen en el quehacer profesional. Para lograr este objetivo se desarrolló un estudio descriptivo, con una muestra intencionada de cuatro profesores noveles, considerando sus años de ejercicio profesional (de cero a cuatro años) y género. Se utilizó como instrumento de recolección de información la entrevista semiestructurada y la técnica de análisis de los datos fue el análisis del discurso.

En relación a las y los docentes noveles considerados para realizar la entrevista, cabe mencionar que se seleccionaron dos mujeres y dos hombres, con edades entre los 24 y 30 años (los denominaremos Profesora 1, Profesora 2, Profesor 1 y Profesor 2). Los establecimientos en que se desempeñan son tanto de dependencia municipal como particular subvencionado. Las universidades en las que realizaron sus estudios de pregrado son tanto públicas como privadas. Con la información recopilada se puede concluir que, a pesar de tener un grupo pequeño para realizar la investigación, existe una diversidad que enriquecería el proyecto a realizar.

4. Resultados

4.1. Representaciones de género en docentes noveles: transición conceptual y persistencia dicotómica

Las representaciones que emergen desde los discursos de los y las docentes noveles, vinculadas a la conceptualización del término “género”, contienen relevantes inconsistencias y contradicciones en todos las y los entrevistados de esta investigación. Esta categoría es vinculada de manera inmediata a atributos biológicos dicotómicos existentes: pene - hombre / vagina - mujer. Por tanto, se visibilizan elementos que dan cuenta de una perspectiva unida al sexo, entendido como lo biológico, lo cual podría estar influenciado por el contexto histórico-social al que han estado sometidas sus representaciones, lo que se reafirma en reflexiones de De Beauvoir (1981), Subirats (1994), Bourdieu (1998) y Butler (2007).

Sin embargo, y pese a las declaraciones expuestas, emergen matices en el discurso que contribuyen a una mutación de la significación asociada a esta categoría, por la presencia de subjetividades, ideas y creencias que se anteponen a una condición sexual como un factor determinante del género. Lo que se ilustra en el discurso de “Profesora 1”:

Es la distinción entre femenino/masculino, donde encontramos a la mujer y al hombre. (Profesora 1)

... por fin las personas van a poder tener una identidad propia, o sea no solamente va a ser mujer y hombre, no solamente van a poder definirse por un sexo, sino por varios sexos. (Profesora 1)

La transición conceptual en análisis se puede atribuir a un cambio paradigmático como consecuencia de las recientes manifestaciones sociales que han permitido la visibilización, con el objetivo de llegar a un reconocimiento de las diferentes manifestaciones de género existentes, situación que ha sensibilizado a las nuevas generaciones, las cuales posibilitan esta transición, derribando perspectivas conservadoras, estereotipadas y fijas. Este tránsito enriquecería las prácticas pedagógicas, pues demuestra que los y las docentes noveles contemplan y reconocen la existencia de una

diversidad de géneros y sexualidades que hasta hoy se han visto invisibilizados en las escuelas. Sobre todo, dan cuenta de un pensamiento en construcción inconcluso que posibilita un diálogo y la construcción de un “otro” lenguaje, una “otra” práctica.

Si bien podemos destacar una transición en relación con el concepto de género, no podemos negar los estereotipos que poseen y que operan como limitantes de márgenes sociales en la asignación de espacios, en especial en aquellos que hacen referencia a la rasgos y valoraciones asignadas a cada género heteronormado. En este sentido, la persistencia dicotómica y los roles de padre y madre obstaculizan un mayor tránsito a posicionamientos más abiertos y plurales:

En cambio, el hombre lo vemos asociado más al que trae el sustento económico, la persona que gana mucho más que la mujer porque es un “líder”. En cuanto a roles el hombre no está tan preocupado de la crianza como la mujer, la mujer totalmente tiene el rol de ser madre. (Profesora 1)

A las niñas se les enseña a ser metódicas, ordenadas, paso a paso, porque esta construcción matriarcal hace que las niñas actúen con delicadeza, con cuidado, poniendo atención, mientras que el niño está preocupado de hacer desorden o es más laxo en el tema de poder establecer un método de trabajo: si es desordenado no importa, de todas formas, es niño y va a jugar a la pelota. (Profesor 1)

Estos estereotipos de género se entienden con carácter de obligatoriedad para los miembros de grupos sociales y, de acuerdo con esto, limitarían a todo estudiante en sus sueños y experiencias ya que las desigualdades y prejuicios de género, tal como señalan los participantes, son causa de que niñas y niños vivan en una especie de sociedad segmentada, con expectativas independientes y ampliamente divergentes entre sí (Zapata y Ruz, 2012). Dentro de los discursos de los participantes se observa que la escuela clasifica a las y los estudiantes, permitiendo que “ellos” puedan tener libertades y caer en el error, mientras que a “ellas” se les sugiere el rigor y tributo a lo privado, pues el estereotipo asignado determina que el sexo femenino es delicado y disciplinado; observándose que la mirada inclusiva es muy restringida, puesto que no se estarían eliminando las barreras para resguardar una auténtica participación en todos los ámbitos de la existencia humana, barreras que podrían derrumbarse cuando la cotidianeidad laboral y personal les interpela:

En ninguna situación me he encontrado menoscabado, rechazado o vulnerable hasta hoy, donde nace este nuevo concepto del feminismo, porque sólo por el hecho de ser hombre soy agresor y no por ser hombre puedo ser víctima o sentir parte de lo que están sintiendo ellas. (Profesor 2)

En lo laboral sí, a veces pienso y siento que en una institución donde trabajan muchas mujeres y las jefaturas son todas femeninas siento que muchas veces los papeles de representación lo ocupan hombres. Por ejemplo, tiene que haber un profesor representante de los profes, y es un hombre. Cosas como esa me violentan un poco, no tanto, pero lo hacen. (Profesora 2)

Con los hombres que estudian para enseñanza básica y para párvulo también hay discriminación: no se les da mucho trabajo, se piensa que un hombre en relación con niños pequeños puede generar más casos de abuso, siendo que también hay casos de mujeres que han abusado de niños. Creo que socialmente el cuidado es un rol que se le ha dado a la mujer. (Profesora 2)

En síntesis, las representaciones de los y las docentes noveles han revelado que estos habitan en diversos relatos y recurren a unos y otros para analizar su experiencia. Sin embargo, siguen vinculando el concepto de género al de sexo, pues se deduce que no existe una preparación respecto a las diferencias que implican ambos términos. Asimismo, demuestran una persistencia dicotómica, admitiendo la existencia de los estereotipos dentro de sus discursos al caracterizar mediante ejemplos cómo hombres y mujeres son educados en la familia y cómo esto se reproduce dentro de las dinámicas de la escuela, atribuyendo espacios y roles que participan en la construcción de la personalidad. En suma, se observa en sus discursos dificultades para superar el enfoque androcéntrico y la incoherencia entre los discursos inclusivos y de enfoque de género.

4.2. Facilitadores y barreras para una Educación Inclusiva en y desde el enfoque de género: promoción de la afectividad y negación a la diferencia

La afectividad como facilitador

Dentro de las declaraciones, emergen posibles facilitadores que contribuirían a una educación con perspectiva de género en el marco de una Educación Inclusiva. Si bien sólo un entrevistado destaca a la afectividad como un facilitador, creemos que este hallazgo podría ser un elemento esencial para el desarrollo de una Educación Inclusiva. “Profesor 2” lo plantea a lo largo de su relato:

La universidad debiera considerar la educación para las emociones, más psicología, talleres complementarios (...). Potenciar el tema afectivo, el cómo ayudar a que ese estudiante se encuentre, se reconozca y se valore. (Profesor 2)

Le falta esa parte, al currículum hoy día, entender que para tener un sujeto íntegro hay que contemplar sus habilidades conceptuales y afectivas. (Profesor 2)

Al contemplar la afectividad como un elemento del currículum, el entrevistado la está reconociendo como indispensable en los procesos de enseñanza- aprendizaje posibilitando una perspectiva de género. Pues abrirse a la experiencia del otro y consentir que me afecte, posibilitará abandonar estereotipos, representaciones que afectan o reducen al otro. De esta forma, estos procesos afectivos predicen un tipo de aprendizaje más integral y efectivo porque se basan en una estructura motivacio-

nal en las y los estudiantes, apostar por la coeducación afectivosexual como espacio educativo, socializador, imprescindible para construir una cultura inclusiva en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos (Escobar, 2015; Venegas, 2017).

Negación a la diferencia como barrera para la Educación Inclusiva

En los discursos de los y las participantes se aprecia una inconsistencia con el término “diferencia”, la que podría generarse por constituirse como concepto polisémico con alta carga ideológica en su definición al utilizarse en narrativas contrarias entre sí. Discursos que versan que todos tenemos las mismas habilidades en primera instancia, para luego indicar que todos somos diferentes.

No establezco diferenciación de género, no está planteado desde ese punto de vista, no planifico ni construyo material pensando conscientemente en que no establezco diferenciación de género, es porque simplemente yo no lo tengo registrado como algo que deba hacer, me pasa al contrario: tengo naturalizado que no existe diferenciación de género”. (Profesor 1)

Es que todos somos iguales, todos tenemos las mismas habilidades y que ninguno quede en desventaja, que todos tengamos las mismas herramientas, ya sea porque tengamos una diferencia sexual diferente o una discapacidad pero que todos pertenezcamos a los mismos porque en realidad todos venimos de lo mismo. (Profesora 1)

Yo creo que desde ahí se parte todo, si nosotros tenemos una Educación Inclusiva desde los inicios de nuestra edad, se va a poder enseñar también que las personas todas somos diferentes en el aspecto de capacidades, preferencia sexual, todo. Una Educación Inclusiva debe contemplar un enfoque de género. (Profesora 1)

Concepciones que dan cuenta de las ideas que rodean al concepto de democracia y justicia social que se tensiona en “combinar la igualdad fundamental de todos sus miembros con las «desigualdades justas» que surgen de una competencia meritocrática equitativa” (Dubet, 2012, p. 43). En otras palabras, igualar a los estudiantes significa omitir aquellas características individuales que determinan sus procesos de aprendizaje (acceso a la información, evaluación diferenciada e incluso modificaciones curriculares). Se cae en el error de homogeneizar, volviendo a la cuestión específica de la idea de las personas con discapacidad, exigiendo y ofreciendo servicios especializados para “los diferentes”, a grupos particulares de niños, los cuales son difíciles de satisfacer en aulas ordinarias, desviándonos del objetivo que persigue una Educación Inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011). Identificar las diferencias en función de las particularidades de las y los sujetos, promueve una pedagogía de las diferencias desde la cual el otro y la otra es considerada como legítima otra.

4.3. Aportes para una Educación Inclusiva: performatividad del lenguaje y de las acciones de docentes noveles

A partir de las representaciones extraídas de los discursos de docentes, se pueden apreciar dos elementos claves para el desarrollo de una Educación Inclusiva: el lenguaje y las acciones. Entendiendo performatividad como un mecanismo mediante el cual a través de la reiteración de los discursos se produce lo que se nombra (Butler, 2002), Butler nos señala que de la misma forma en que el lenguaje y las acciones han creado nuestras subjetividades (y con esto nuestras concepciones de género), también pueden modificarse y subvertir las concepciones de nuestros cuerpos, las cuales se han encontrado arraigadas por cientos de años a modelos conservadores, binarios, heteronormados y patriarcales. Lo anterior es descrito por “Profesor 1” planteando:

El lenguaje es súper importante (...). Entonces cómo se construye el lenguaje a partir de las necesidades es muy importante para ir destrabando esto. Se necesita un lenguaje inclusivo, y no me refiero al todes, bajo ningún punto de vista. El lenguaje es súper simple y preciso a la vez; todos y todas, alumnos y alumnas. Si quiero hablar en plural: estudiantes. El lenguaje te da las herramientas para que todo el mundo sea incluido en las distintas actividades de la vida. El lenguaje es primordial a la hora de establecer estos cambios. (Profesor 1)

En este sentido, estaríamos frente a una gran oportunidad para potenciar la Educación Inclusiva con perspectiva de género. Así lo destaca “Profesor 1” al señalar al lenguaje como una herramienta transformadora. Si bien él es el único entrevistado que alude de manera explícita al uso del lenguaje, se ha logrado observar que en las declaraciones de los otros y otras entrevistadas las modificaciones en el discurso demuestran un cambio de perspectiva (transición en concepciones de la categoría de género), por lo tanto, cambios paradigmáticos en las generaciones noveles de los y las docentes.

Se vuelven relevantes los alcances que tienen en común los y las docentes noveles al reconocer y proponer modificaciones de las prácticas escolares que, de ser transformadas, contribuirían en buena parte a una Educación Inclusiva con perspectiva de género. Destacan la propuesta de una modificación de alto impacto al currículum y los programas de estudio, pues de esta manera se podrían modificar las prácticas que, hasta ahora, se encuentran masculinizadas, por ejemplo, los recursos educativos bibliográficos, desconociendo la presencia de la mujer y otros géneros en la configuración histórica de la humanidad. Así, en las prácticas pedagógicas, deben reconocer las individualidades de cada estudiante, modificando espacios y rutinas escolares en función de garantizar la participación de los diversos géneros, no sólo de los y las estudiantes, también en los y las gestores de las instituciones educativas, cargos públicos y administrativos.

5. Conclusiones

Contemplando los hallazgos se observa que una relación dilemática entre igualdad vs diferencia está presente en los discursos de docentes noveles, infiriendo que las instituciones de Formación Inicial Docente aún no logran construir una narrativa de la pedagogía de las diferencias, preocupante, ya que una vez en el ejercicio laboral es posible que se vean tentados a habitar añejas y persistentes narrativas normalizadoras. Asimismo, actualmente la discusión de políticas nacionales no logran - o no desean- profundizar en este aspecto, manteniendo un discurso basado en la igualdad normativa, permitiendo la permanencia y profundización del paradigma de la igualdad de oportunidades que limita el avance hacia el desarrollo de una igualdad sustantiva y la igualdad de posiciones, en la que no sólo se asegure el ingreso a una educación de calidad e inclusiva, sino a una justicia social.

Si bien la igualdad normativa ha sido una herramienta exitosa en el aumento de la matrícula de estudiantes en el sistema escolar regular, generaría una restricción del desarrollo personal en cada sujeto, ya que esta se encarga de homogeneizar promoviendo discursos meritocráticos, no reconociendo aquellas características individuales que determinan los procesos de aprendizaje de cada estudiante.

Los y las docentes, al hablar de los cambios necesarios para una Educación Inclusiva con perspectiva de género, principalmente se dirigen al cambio en políticas públicas, priorizando la modificación en las estructuras macro (currículum, leyes, puestos de mando, etc.) por sobre las micro, subordinando las prácticas pedagógicas a estas estructuras.

Considerando lo anterior, el rol transformador social del docente se somete a los diversos dispositivos del sistema educativo, por lo tanto ¿cuánto de lo que desarrollan los y las docentes lo hacen por convicción propia o por un simple mandato superior? Plantear la necesidad de generar dispositivos “vigilantes” o “reeducadores” es limitar la pedagogía a seguir una lista de normativas y leyes, desplazando la responsabilidad institucional (tanto universitarias como escolares) de generar docentes críticos y de potenciar aquellas cualidades indispensables en el ejercicio de la docencia, más aún cuando se habla de Educación Inclusiva con perspectiva de género.

Respecto al objetivo que orientó nuestra investigación es importante resaltar que la concepción de Educación Inclusiva es restringida, a pesar de que existen en la actualidad múltiples discursos que apelan a no limitarla a la condición de discapacidad y no fundamentarla desde la perspectiva del déficit. Los hallazgos nos vienen a demostrar que su significado aún no está resuelto en las negociaciones, de las cuales todos participamos, faltando además la discusión en torno a la igualdad de oportunidad versus la igualdad de posiciones, en este caso entre hombres y mujeres y otras identificaciones. Es decir, aún en el marco de la Educación Inclusiva no se logra construir un discurso que acoja identificaciones asociadas al género.

En síntesis, para poder dar respuesta a lo anteriormente planteado, creemos es fundamental poner énfasis en el desarrollo de una Educación Sexual Integral en las escuelas y en las universidades formadoras de docentes. La educación sexual es un

derecho humano y el Estado, como garante de derechos, no está dando respuesta ni atendiendo las necesidades de niños, niñas y adolescentes. No trazar líneas de trabajo comunes lleva a que las y los docentes trabajen desde sus propias biografías y herramientas, las cuales muchas veces son contraproducentes o no sugieren cambios profundos en áreas tan fundamentales como, por ejemplo, el lenguaje. En la medida que las y los docentes no modifiquemos ese lenguaje y por medio de él y de nuestras acciones mantengamos lógicas patriarcales, binarias y discriminatorias, las reproducciones sociales se mantendrán dentro de nuestras salas de clases y de los diferentes espacios educativos en los cuales participan niños y niñas, sin conseguir el cambio profundo que necesitamos para nuestras nuevas generaciones.

Referencias

- Abett, P. (2014). Educación y Género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 16, 35-47.
- Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del estado; Freud y Lacan. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf> el 20 de septiembre de 2018.
- Bonino, L. (2003). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministas*, 6, 7-36.
- Bortolan, A. (2017). Affectivity and moral experience: an extended phenomenological account. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 16, 471-490.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*, traducción de Joaquín Jordá. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cabello, C. (2018). Educación no sexista y binarismos de género. Agitaciones feministas y disidencias sexuales secundarias en la escuela. En Zerán (Ed.), *Mayo Feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 21 - 34). Santiago de Chile. LOM ediciones.
- Calvo, G. y Camargo, M. (2015). Hacer escuela en la formación de docentes noveles. *Páginas de Educación*, 8(1), 73-91.
- Ceplak, M. M. (2013). Heteronormativity: School, ideology, and politics. *Journal of Pedagogy*, 4(2), 162-187.
- Cornejo Abarca, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 19, 51-100. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie1901055>
- De Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Editorial Siglo XX.

- Dornelles, P., y Dal'Igna, M. (2015). Gender, sexuality and age: Heteronormativity in pedagogical practices of Physical Education in schools. *Educação e Pesquisa*, 41, 1585-1599.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva sociedad*, (239), 42. Recuperado de https://nuso.org/media/articles/downloads/42_1.pdf el 06 de junio de 2019.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), pp. 153-170. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf> el 22 de octubre de 2019.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. *Educación*, 12, 26-46.
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza- aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(8). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347> el 22 de octubre de 2019.
- Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de educación*, 43, 103-118.
- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, 10, 65-106.
- Garnique, C. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137), 99-118.
- Granados, J., Tapia, A. y Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 15(2), 163-178.
- Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 487-499.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. Barcelona. Paidós.
- Lagarde, M. (1996). La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo. *Metodología para los estudios de género*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Económicas.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-22.
- Lozano, R. L. E. (2010). Representaciones sociales sobre identidad de género, en docentes en formación como licenciados en educación básica. *Entre Comillas*, 13, 62-80.

- Marcelo, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 6, 61-80.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Ediciones Octaedro, SL.
- Ortega, D. y Pagès Blanch, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 53-66.
- Ruffinelli, A., Cisternas, T. y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia: Relatos de once experiencias*. Santiago de Chile. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Salas, N. y Salas, M. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 73-91.
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., y Ritterhaussen, S. (2016). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(2) 331-342.
- Strear, M. (2017). Forecasting An Inclusive Future: School Counseling Strategies To Deconstruct Educational Heteronormativity. *Professional School Counseling*, 20(1), 47-56.
- Subirats, M. (1994). *Panorámica sobre la situación educativa de las mujeres: análisis y políticas*. Pensar las diferencias. Barcelona Universitat de Barcelona.:
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- Venegas, M. (2017). Coeducar las relaciones afectivosexuales para promover la igualdad sexual y de género y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 13-28.
- Villalobos, B., Carrasco, C., López, V., Ramírez, M. Á. B. y Morales, M. (2014). Inclusión y violencia: prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en programas de integración escolar. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 161-178.
- Zapata, A. y Ruz, O. (2012). Influencia de los estereotipos de género en la construcción de la identidad del niño. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile. En <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/701>
- Zerán, F. (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Santiago de Chile: LOM.

Este libro contó con el financiamiento del Plan de Implementación del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID), Fondo Basal por desempeño del Ministerio de Educación que ejecuta la Universidad Austral de Chile.



(RE)CONSTRUIR MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN CHILE

PENSANDO EN CONJUNTO EL TRABAJO DOCENTE

Publicar un libro centrado en los problemas del trabajo docente en Chile es pertinente y relevante, precisamente por el contexto movedizo y dinámico de los últimos años. La revuelta popular y el proceso constituyente, la pandemia asociada al COVID-19, la densa y compleja crisis política, económica y social que ha vivido y vive nuestra sociedad, son claras expresiones de las dificultades del tiempo presente. En este marco, el conjunto del sistema educacional y de las actorías sociales que lo componen, han atravesado por problemáticas y desafíos de enorme envergadura. Tenemos la convicción de que los trabajos que aquí se ponen a disposición del público interesado en el campo educativo, son un aporte relevante para el conocimiento, articulación y consolidación de los estudios sobre el trabajo docente en Chile, entendiendo, además, de que se trata de un problema de alta relevancia para el futuro del sistema educativo y de la sociedad en general.

