

Es mucha la que Chile y nuestro pueblo espera de
morales los profesores. Donde haya vida humana.
se requiere la presencia de los maestros.

Escuela Itinerante de Formación

MANUEL GUERRERO

Manuel Guerrero C
Rtda. del Cerro del Metropolitano de AGECH

MODULO N° 1



COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE

DPJ

Departamento
Profesores
Jóvenes

“El Educador necesita ser educado”
(C. Marx)

“Nadie es viejo sólo porque nació hace mucho tiempo
o joven porque nació hace poco.
Somos viejos o jóvenes mucho más en función
de cómo entendemos el mundo”

(P. Freire)

PRESENTACIÓN

El cuadernillo que el lector tiene en sus manos sintetiza los ‘apuntes de clase’ de la primera versión, año 2017, de la “Escuela Itinerante de Formación Manuel Guerrero Ceballos”, organizada por el Departamento de Profesores Jóvenes del Directorio Nacional del Colegio de Profesores de Chile A.G.

Nuestra iniciativa lleva ese nombre como un acto de porfía por mantener viva la memoria de lucha del magisterio.

En una sociedad post dictatorial en donde aún las cadenas de la amnesia histórica engrillan la conciencia nacional, unas palabras que conmemoren a seres humanos que hoy representamos en la figura de Manuel, se torna un deber ético.

Manuel era como uno de nosotros. Un profesor que asumió la lucha por las causas del magisterio y del pueblo chileno.

Las nuevas generaciones de profesores asumimos su legado, lo defendemos y proyectamos. Reconocemos en Manuel un docente integral; comprometido con sus estudiantes, con su país y la organización del profesorado, a la cual contribuyó a reconstruir en los años más oscuros de la dictadura militar, a través de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH).

Los ‘apuntes de clase’ deliberadamente se montan en una larga tradición de la historia del magisterio, la cual hunde sus raíces en los inicios del siglo pasado y que hoy, en los tiempos en que comenzamos a escribir la historia del profesorado del siglo XXI, retomamos para reactualizar y proyectar.

Esta rica tradición se articula en torno a tres componentes atravesados por la autoformación como principio rector y constructor de saber colectivo:

El eje reivindicativo gremial-sindical, una lectura sobre temas pedagógicos que a la larga se traduce en una propuesta de cambio educativo y, una mirada

orientada a una alianza con el mundo de los trabajadores para avanzar en transformar el país aportando desde el específico campo educativo.

Estos son los tres brazos que constituyen el delta de nuestra historia y que hoy recogemos en los textos que presentamos: Profesorado Organizado en Chile: Poder Docente y Movimientos Pedagógicos; Notas para reflexionar sobre el nuevo marco regulatorio de la Educación Chilena: las oleadas privatizadoras en el punto Cero del neoliberalismo; Variables y Factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual; Hacia otras nociones respecto a la (s) Calidad (es) Educativa; Flexibilidad Salarial en los Docentes y Herramientas para la Organización, el trabajo gremial y la ética dirigenal.

Quisiéramos agradecer el apoyo de Leonora Reyes, Rodrigo Cornejo, Jesús Redondo, Juan González y Rodrigo Sánchez, todos miembros del Observatorio de Políticas Educativas (OPECH-Universidad de Chile) y éste último también del Departamento de Educación del Colegio de Profesores, quienes asumieron la tarea de desarrollar distintos módulos siendo su único interés contribuir desinteresadamente a la formación del profesorado. A todos ellos nuestro reconocimiento por estar no solo ahora sino que siempre con los movimientos sociales cumpliendo su rol de ‘intelectuales orgánicos’ en el sentido gramsciano del término.

Finalmente, quisiéramos explicitar nuestro modesto interés en que la Escuela Itinerante de Formación Manuel Guerrero Ceballos” y estos ‘apuntes de clase’ contribuyan a nuestra formación pedagógica, ideológica y gremial-sindical. Estamos convencidos que los desafíos que tenemos por delante en gran medida son posibles de alcanzar fortaleciendo nuestra organización por medio del robustecimiento de las capacidades de quienes la encarnamos.

Estimados colegas, debemos poner en marcha nuestra fuerza transformadora y para ello debemos prepararnos.

Con el orgullo de ser docente,



EDUARDO GONZÁLEZ NAVARRO
Dirigente Nacional Colegio de Profesores
Encargado Departamento Profesores Jóvenes

Foto página:

Acto en Parque O'Higgins
Asociación Gremial de Educadores
de Chile **AGECH**.
Santiago, S/fecha.



Colegio de Profesores de Chile
Departamento de Profesores Jóvenes

Editor: Eduardo González Navarro.
Diseño: Depto. Profesores Jóvenes

Edición digital
Octubre 2017

I. Profesorado organizado en Chile: Poder Docente y Movimientos Pedagógicos.¹

Leonora Reyes,
Profesora de Historia, Universidad de Chile
Miembro OPECH

Este documento de estudio sobre la historia de las organizaciones docentes en Chile, propone algunas ideas referidas a la *capacidad histórica de los profesores para construir, sobre la base del desarrollo de sus saberes de experiencia, un conocimiento y pensamiento pedagógico escasamente reconocido desde el saber experto académico y gubernamental, pero con fuerte presencia pública a través de la puesta en marcha de prácticas de innovación socio-educacional y pedagógica crítica*. Más allá de la clásica cronología de organizaciones gremiales docentes - a las que accederemos de todas maneras con la bibliografía a revisar para el desarrollo del módulo -, la invitación que hace el presente texto, es la de sumergirse en las zonas que permanecen más invisibles de las organizaciones magisteriales, pero que es donde se encuentra depositado, en definitiva, el germen del poder docente. Se trata, en síntesis, de apuntes para la historia del movimiento pedagógico docente en Chile, un texto que posibilita un análisis histórico conjunto de la identidad asalariada y pedagógica en forma articulada, posibilitando el desarrollo de un movimiento pedagógico donde los docentes ganan su derecho a transformar el proceso pedagógico, transformando su propia práctica, entendiéndose como trabajadores de la cultura, en un proceso de recuperación y creación de una nueva cultura y sociedad.

¹ Este texto sintetiza ideas que vienen desarrollándose hace ya una década en distintos contextos de trabajo (investigaciones, talleres en escuelas con docentes, clases, etc.) y es probable que aparezcan en otros textos de mi autoría. Así mismo, algunas de estas reflexiones tributan de conversaciones surgidas en instancias de trabajo con el equipo de Narrativas Docentes de la Universidad de Chile, con el que llevamos varios años trabajando en talleres basados en el enfoque biográfico-narrativo. Me refiero especialmente a Ana Arévalo, Belén Fernández, Mauricio Núñez, Yasna Lepe y Felipe Hidalgo.

1. Profesorado en la actualidad: sin agencia, sin voz y sin memoria pedagógica.

Los movimientos por la educación de los años 2001, 2006 y 2011, han fortalecido el sentido público de lo educativo pero sin plantear un proyecto de recambio (Mayol, Azócar, 2011; Salazar, 2011a; 2012). Por ello, el sistema ha continuado su despliegue privatizador, reaccionando solo con ajustes al modelo reestructurado a partir de 1980, y sin modificar, en lo sustancial, los pilares ideológicos y jurídico-normativos que lo sustentan. Básicamente: la garantía constitucional del derecho a la libre elección por sobre el derecho a la educación, el financiamiento vía vouchers y el sistema de sostenedores (Assaél et al., 2011).

Resulta clave considerar, en este contexto, el impacto que estos ajustes al modelo tienen en la configuración de un nuevo escenario sociopolítico en Chile y en las transformaciones de los significados y valores de quienes habitan y trabajan en las escuelas (Anderson, 2013; Assaél et al., 2015; Fleet, 2011). En efecto, como respuesta a los movimientos estudiantiles del año 2006 y 2011, los gobiernos han generado leyes que algunos autores definen como un nuevo marco regulatorio del trabajo docente (Cornejo et al., 2015). Este se ha construido en el contexto de reformas educativas globales, que tienen como característica fundamental la profundización de lógicas del “New Public Management” (Anderson, Herr, 2015; Hargreaves, Shirley, 2009; Montecinos et al., 2015, Herrera et al., 2016) y la configuración de nuevos escenarios educativo-laborales que impactan la experiencia del profesorado: creciente precarización y flexibilidad laboral (Mejías, 2006, Sisto, 2006, Soto, 2008, Sisto, 2009, Unesco, 2005, Cornejo, 2013), marcada por la intensificación (Hargreaves, 1997), estandarización y densificación de su quehacer en la escuela (Fardella, 2012); culpabilización por los resultados del estudiantado en pruebas estandarizadas censales (Fardella, 2012), desvalorizando con ello los saberes experienciales que estos poseen como acumulado (Miranda et al., 2015); deterioro de los ambientes laborales (Cornejo, Reyes, 2008; Arévalo, Núñez, 2016) entre otras.

Este entramado de prescripciones instala la emergencia de una nueva subjetividad docente concomitante con estos nuevos discursos y prácticas. Sisto (2009) alude a la condición de trabajador portafolio, es decir, aquel que no teniendo un empleo estable, recoge en cada uno de sus trabajos competencias

que le permitirían ofertarse en el mercado laboral fluctuante. Por su parte, Fardella y Sisto (2015) sostienen que estas “políticas manageriales” imponen una identidad del docente como emprendedor, quién mediante su esfuerzo y trabajo individual debería ir forjándose como profesional. Otros autores insisten en las negativas consecuencias que implican para el profesorado estas nuevas características del trabajo docente en Chile (Valdivia et al., 2003; Unesco, 2005; Cornejo, 2013) llegando a plantear que bajo estas nuevas políticas el docente es redefinido como un mero agente transmisor de lo que puede ser medido, sin historia, ni del entorno de trabajo ni de la vida de los profesores (Wrigley, 2004; Goodson, 2003), “dando solo lo que se pide” (Goodson, 2001, pp. 4-5). Esta prescindencia de los contextos naturaliza un sujeto educativo sin historicidad, sin identidad de género, clase social y etnia, subyaciendo la idea de un “sujeto universal”, donde estudiantes, profesores y directores son “sujetos sin agencia, entrenables, evaluables, “accountables”, unidades cognitivas estándar” (Carrasco, 2007, p. 296).

Esta configuración del sistema es concordante con la promoción de un nuevo perfil de profesor: el “docente efectivo” (Bellei et al., 2008, p.16). Sus rasgos han sido determinados como “autonomía”, “disposición para la evaluación de su desempeño”, “orientación a la eficacia tecnológica”, “eficiencia” y “capacidad autocrítica” (Bellei, 2001, p.139). Tales elementos concuerdan con una nueva concepción de profesionalidad, determinada por la racionalidad técnica (Contreras, 1997), en que se reconoce al docente por su dominio “técnico” en la enseñanza, la “gestión” de la clase, la “evaluación” de aprendizajes, y donde el saber pedagógico relevante es aquel que identifica los medios más “eficientes” en relación a fines estables y predeterminados (asociados al rendimiento del alumnado). Aquí los docentes no elaboran el conocimiento que está en la base de las técnicas, ni debaten acerca de sus fines; están subordinados al saber experto en un ordenamiento jerárquico, que sitúa a los investigadores académicos como productores de saber y a los docentes, como meros técnicos aplicadores (Ibid).

En definitiva, estas políticas y visiones educativas condicionan el accionar, el saber y la subjetividad de los docentes inhibiendo su despliegue como sujeto autónomo, deliberante y constructor de conocimiento. Bajo este diagnóstico algunos autores han relevado en sus análisis, la ausencia de los docentes en las movilizaciones por la educación, en tanto sujeto colectivo propositivo (Cornejo, Insunza, 2013; Acuña et al. 2014). En 2014, sin embargo, logró una presencia pública a través de su crítica al proyecto de Ley de Desarrollo Profesional Docente, o Carrera Docente (González, 2015). Las proyecciones de este movimiento son parte de un proceso abierto y dependerán del proyecto político-pedagógico que se proponga la nueva administración del Colegio de

Profesores así como otras organizaciones docentes tales como sindicatos, asociaciones territoriales y proyectos de innovación/transformación que se han propuesto algunos liceos públicos en el marco de los principios de la pedagogía crítica.

2. Profesorado en la historia: sujeto político colectivo productor de conocimiento educacional y pensamiento pedagógico

Los docentes son portadores y gestores naturales de saberes de experiencia; los docentes permanentemente construyen y reconstruyen un poder a través de sus saberes, su palabra y su acción; el poder se construye en el tiempo, y las narrativas escritas y orales que lo sustentan son a su vez producto y productoras de los procesos de cambio histórico (Reyes et al., 2014). La literatura caracteriza el saber docente como un saber situado y contextual, vinculado a escenarios socioculturales donde se articulan y confrontan experiencias y conocimientos (Muñoz, et al, 2002); de carácter social-colectivo, vale decir, un saber que adquiere sentido y significado en el seno de una comunidad, que nace en una instancia colectiva de trabajo, y en tanto es producido y utilizado Tardif lo denomina “la cultura docente en acción” (2004); como “un saber inmanente a la acción, una síntesis entre saberes de sentido común y experienciales” (Latorre, 2002, 2004), es decir un saber-hacer, que implica empoderamiento y autonomía de un docente que se auto-concibe como constructor de sí, de su saber y de su accionar. Tal como lo plantea Tardif (ibid.), el profesor es un sujeto que se entiende como poseedor de conocimientos y de un saber-hacer que proviene de su propia actividad, que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, estructurando y re-orientando su acción pedagógica; un saber que se construye en la praxis y se constituye en la teoría que origina el mismo educador en relación de diálogo y colaboración con sus pares, en los procesos de reflexión colectiva sobre el sentido de su quehacer pedagógico (Mena, Romagnoli, 1993).

En definitiva, se trata de un saber que es construido como fruto de un trabajo motivado por la búsqueda de sentido, de carácter inmaterial y relacional, orientado por propósitos morales (Cornejo, 2013) y que se expresa y sustenta en la palabra dicha en propiedad, es decir, una palabra que suscribe a un sujeto singular que habla, y lo aleja de los discursos institucionales que lo hacen desaparecer (Voraber, 1997). Ello decanta, en palabras de Goodson, en un “poder” (Goodson en Fernández, 2000) como un potencial ligado a la naturaleza de los docentes, en tanto mediadores entre los estudiantes y el mundo de afuera, y al afecto, muchas veces único sustento de las clases (p.46). En esta mediación, son los más preparados para definir las asignaturas atendiendo las necesidades del estudiantado más que responder a las necesidades de la

disciplina académica (p.47) Desarrollar ese “poder docente”, en síntesis, tendría relación con equilibrar “competencias técnicas” con “competencias sociales” (ibid.).

En efecto, el profesorado chileno del siglo XX y XXI ha levantado propuestas pedagógicas críticas y alternativas educacionales frente a un modelo hegemónico de escuela basado en una distribución curricular socialmente segmentada, de gestión centralizada y basado en teorías pedagógicas extranjeras (Reyes, 2005, 2014). Dichas alternativas, pese a desarrollarse en diversos contextos temporales y espaciales, han mantenido ejes comunes: niños/as considerados como sujetos históricos y al centro de la propuesta educativa de recambio; contribución a través del currículo al fortalecimiento de las culturas locales; currículo participativo y pertinente; gestión educacional distribuida, entre otros (Reyes, 2014).

Preguntarse por el “poder docente” implica plantearse sus modos de construcción y el potencial transformador de sus propuestas, considerando que este “poder” se desarrolla a través del despliegue de saberes sistematizados desde ellos mismos, puestos en acción a través de experiencias pedagógicas y colectivas, que apuntan hacia la transformación de sus prácticas, la escuela y el sistema educacional en general, y donde las narrativas escritas u orales han sido/son a la vez productoras y productos de dichas transformaciones. Esto es lo que se conoce, en síntesis, como “movimientos pedagógicos”.

3. Movimiento pedagógico: justificación del concepto.

Los saberes docentes, históricamente, han estado en una situación de tensión entre el marco regulatorio y las prácticas pedagógicas innatas del profesorado del sistema escolar. **Esta tensión, que la literatura contemporánea ha traducido como “malestar docente” (Esteve, 1987), ha desencadenado acciones colectivas que, durante la historia de la constitución del docente como sujeto público, político y colectivo, se concretizaron como “movimientos pedagógicos” (de ahora en adelante MP). Estas acciones adquieren, en determinadas coyunturas, forma orgánica, sistematicidad y proyección (Núñez 1986, 1987, 1995, 2002; Reyes 2003, 2010, 2013, 2016; Assaél, Guzmán, 2002), dando cuenta de un poder docente en latencia, siempre presente, que se significa y vuelve a re-significar en el tiempo.**

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

no 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; no sólo como un saber desde lo pedagógico sino desde un lugar, el sindicato; no solo como constructor de crítica sino de propuesta pedagógica transformadora. Sobre estas premisas el MP amplía el concepto de pedagogía a “escuela nueva”, para lo cual el docente debe prepararse y capacitarse. Se propone a través de esto recuperar la voz -entendida como la capacidad de autorepresentación- hablando de educación a su nivel y evitando ser suplantado por los “expertos” de la educación. Los docentes ganan en este proceso su derecho a transformar el proceso pedagógico, transformando su propia práctica, entendiéndose como trabajadores de la cultura, en un proceso de recuperación y creación de una nueva cultura y sociedad (Mejías, s/f; Tamayo, 2006; IDEP, 2014).

En Chile, este concepto es recreado y dado a conocer por el MP del Colegio de Profesores de Chile hacia fines de la década de 1990 (Assaél, Guzmán, 2002). Se trata de una noción flexible y suficientemente amplia que resulta útil para comprender una dinámica organizacional docente que es histórica, pero escasamente explorada en la literatura asociada a los estudios de trabajo docente, dado su escasez de fuentes y reconocimiento como lugar de producción de saberes.

4. Movimientos Pedagógicos: perspectiva histórica

El MP interpela una concepción del docente construida históricamente y que, en términos generales, ha impuesto por más de un siglo y medio tipos de “deber ser” nunca definidos por el profesorado. En la sociedad colonial se caracterizó al profesor bajo una impronta misionera, donde al modo de un apóstol debía entregar desinteresadamente su saber para civilizar a la población. La “cultura apostolar” es un rasgo arraigado en la genética identitaria del cuerpo docente (Núñez, 2004) y que aún pervive en algunos conceptos claves relativos a su trabajo, como por ejemplo, la vocación. Aunque el cambio de una sociedad colonial a una republicana trajo consigo un nuevo sistema educativo (nacional, republicano, centralizado), la antigua misión civilizatoria que se le encomendaba al docente fue adaptada y asumió la función de propagar con su enseñanza los valores de la patria, el orden y la nación asociados al Estado (Egaña, 2000). Desde mediados del siglo XIX, entonces, con el comienzo de la profesionalización docente, hasta principios del XX, el profesorado actuó como un agente estatal orientado por sus leyes y manuales escolares, pero desenvolviéndose conflictivamente en un escenario de precariedad del alumnado, de las propias escuelas y del magisterio mismo. La crisis oligárquica

y el proceso de reorganización política de la sociedad terminaron desarrollando lo que Salazar (1987) llama una “economía política de la educación de masas”. En este contexto, el magisterio chileno aprendió a corporatizarse gremialmente y a luchar por mejores salarios. También comenzó a dejar oír su voz autorizada (p.103). Fue cuando apareció la primera experiencia de MP.

1) **Primera experiencia MP: La Asociación General de Profesores de Chile (AGP) 1923-1932**

Durante la década de 1920 la mayoría de los maestros normalistas de Chile se encontraba organizado en la Asociación General de Profesores de Chile (AGPCh), una agrupación ampliamente reconocida por el mundo social asalariado y estudiantil. Dichas agrupaciones sociales se reunieron en torno a su oposición al sistema político y económico, así como en acciones para hacerle frente a la carestía alimentaria, la precariedad de las viviendas, los bajos salarios y la inflación (Reyes, 2014). La base de la Asociación se encontraba constituida por Agrupaciones Provinciales de maestros primarios repartidas por el territorio nacional, las que se comunicaban entre sí a través de una publicación periódica auto-gestionada llamada Nuevos Rumbos. Hasta hoy la AGPCh es reconocida como el primer movimiento gremial de profesores que, trascendiendo la reivindicación basada exclusivamente en mejoras de las condiciones de trabajo y salariales, relevó la necesidad de desarrollar sujetos docentes gestores de propuestas pedagógicas y educacionales sobre la base de su experiencia social y docente. En este sentido, la Asociación se desarrolló más como un movimiento cultural-pedagógico que exclusivamente gremial (Contador, 1986; Gómez, 1926; Núñez, 1986; Reyes, 2003; Roddick, 1986). Y su reconocimiento histórico se debe a la capacidad que mostró para adaptar la Escuela Nueva –una corriente pedagógica nacida en las escuelas privadas europeas– a la cultura del sistema escolar público chileno. La reforma total de la enseñanza pública dio origen al Decreto 7.500, implementado durante nueve meses a contar de diciembre de 1927. Esta reformase basó en la concepción de un sistema educacional en el que los organismos directivos estarían conformados por docentes, representantes de instituciones obreras, técnicos del municipio y padres de familia. Comprendía como una de sus actividades centrales el auto-perfeccionamiento: se trataba, en rigor, de las primeras actividades de “trabajo colaborativo” con fines político-pedagógicos. Los maestros de la Asociación organizaban para sí mismos “cursos libres” basados en el perfeccionamiento cultural, los que surgían de la constatación de que la instrucción recibida en las escuelas normales no era suficiente para comprender y desempeñarse en la desafiante realidad social y educacional condicionada por la “cuestión social”.

Las materias de los cursos versaban sobre sociología, biología, psicología, filosofía de la educación e higiene sexual (Nuevos Rumbos, 1926; Renovación, 1934)². También propiciaron los Círculos de Estudios de la Biología Pedagógica consistentes en brigadas que recorrían el país explicando y promoviendo la reforma, resultando ser, en concreto, procesos colectivos de discusión y reflexión sobre la práctica. Cautelaron además que hubiera una diversidad de intercambios de experiencias pedagógicas para enriquecer el trabajo formativo incluyendo en cada uno de estos círculos seis profesores secundarios, tres primarios y un médico (Núñez, 1995).

La reforma basada en los postulados de la Asociación fue detenida abruptamente en agosto de 1928 por el mismo gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, quien apenas un año antes, les había pedido hacerse cargo de la reforma modernizadora de la educación pública, ocupando las dependencias del Ministerio de Educación. Una vez despedidos, relegados y exiliados el Gobierno impulsó una contrarreforma, incorporando solo algunos aspectos formales de la reforma de la AGPCh (Núñez, 1986). Fue así como nacieron -alejados de la propuesta original comunitaria del movimiento impulsado por el profesorado primario - los establecimientos experimentales bajo un acucioso control estatal.

Hasta mediados de 1930 los maestros asociados hicieron vanos intentos para rearticular la organización disuelta por la fuerza, y de esta manera continuar agitando los principios que sustentaban su plan de reforma. La creación de Renovación, publicación periódica que siguió a Nuevos Rumbos, describe las actividades de desarrollo profesional docente para esta nueva etapa: lectura permanente y sistemática de textos sobre la Escuela Nueva, realización de Cursos, Congresos Pedagógicos y Convenciones que congregaban a centenares de maestros, implementación de Centros de Estudio y Asambleas deliberantes, lectura de periódicos y páginas educacionales en la prensa de muchas localidades. Además continuaron elaborando y divulgando ellos mismos, su Plan de Reforma acallado por Ibáñez (Renovación, 1934, p.2).

2) **Segunda experiencia MP: las Escuelas Consolidadas de Experimentación 1946-1973**

La experiencia interrumpida de los maestros de la AGPCh asumió nueva vigencia gracias a que algunos de sus integrantes desarrollaron, años más tarde, el Plan San Carlos (1943-1948) y su primera Escuela Consolidada (1945-1948) (Frente Funcionalista Sindical, 1936; Núñez, 1989, 1995). La puesta en marcha

² Entre los profesores que dictaron estos cursos estuvieron los líderes de la Asociación (Víctor Troncoso, L. Gómez Catalán y Daniel Navea), así como connotados intelectuales y académicos de la Universidad de Chile (Luis Lagarrigue, Amanda Labarca, Juan Gandulfo y Parmenio Yáñez).

de este Plan surgió de la reelaboración de los principios y lineamientos orgánicos de la reforma de 1928. Retomaron los principios de “organicidad”, “correlación”, “descentralización”, “diversificación”, “unitarismo” y “comunidad”, presentes en el Decreto No. 7.500, y concentraron todos los niveles y tipos de enseñanza en un mismo establecimiento, de modo de asegurar continuidad en los estudios a los niños y jóvenes de la zona. Era la forma de asegurar el desarrollo integral del estudiante en las distintas fases de su crecimiento. Además, incorporaba en su plan educativo un aprovechamiento de los recursos productivos de la zona, organizando las prácticas y la educación técnica. Por último, concebía de una manera muy estrecha, la relación entre las instituciones comunitarias y el plantel educacional. Se trataba de una propuesta de organización y administración del sistema escolar apuntando a la integración coordinada de las instituciones escolares de la zona, desarrollando vínculos entre el entorno ambiental, social y cultural de la comunidad. Utilizaron la ley educacional de experimentación de la contrarreforma a su favor, pidiendo promulgar a San Carlos como Zona Experimental. De esta manera, instalaron la primera escuela consolidada del país en 1945. El trabajo docente que requería un plan educacional de esta naturaleza precisaba una práctica de auto-formación docente permanente y con un lugar central en la actividad de la escuela. En una circular enviada por el Director General del servicio en 1944, se instruía al profesorado de San Carlos para que acentuara “su capacidad profesional para alcanzar un nivel que le permitía participar en una labor experimental”. Se entregaba una pauta que incluía el estudio del problema agrario y del problema pedagógico, relaciones de la educación con el medio natural y social, nuevas técnicas pedagógicas y ensayos experimentales (Núñez, 1989). Nuevamente factores externos, provenientes de los sectores más conservadores de la sociedad sancarlina, hicieron fracasar el intento de reforma basada en la autoformación docente como práctica de trabajo colaborativo. Aunque también deben considerarse las dificultades de entendimiento entre los profesores locales y los promotores del Plan (Osandón, 2007), su ocaso se debió fundamentalmente a la reacción de las autoridades hacendales, educativas y gubernamentales de la zona. Ellos no vieron con buenos ojos la influencia que fue teniendo la innovación educacional y su proyección en la educación del pueblo de San Carlos (Contreras y Catalán, 1967).

Pocos años después de esta experiencia, se realizaron exitosos esfuerzos con el objeto de refundar más Escuelas Consolidadas en otros lugares del país. Cada una de estas experiencias, consideraba que el eje central del problema educacional era la relación entre escuela, comunidad y democracia. Esta relación provenía de una reflexión que ya tenía cierto grado de elaboración en el movimiento de maestros primarios durante la década de 1920. Habían sido especialmente críticos con la selectividad social, la carencia de una

orgánica racional del sistema educacional, su centralización administrativa y el verticalismo en la toma de decisiones. Junto a ello, la falta de pertinencia con las realidades locales, la carencia de criterios técnicos y excesivos criterios políticos dio un nuevo aliento para que los herederos del movimiento de la década de 1920 revivieran la reivindicación de una concepción de escuela volcada hacia su entorno social y cultural. Las Escuelas Consolidadas (1948-1973) fueron así, básicamente, una propuesta de administración racional del sistema escolar aunque curricularmente, se ciñeron a las escuelas Experimentales. Recogiendo el legado del movimiento de los profesores asociados, continuaron sosteniendo que el perfeccionamiento entre pares era una de las bases de sustentación de este proyecto educativo. Un ejemplo fue la Escuela Consolidada de la Población Dávila Carson, donde se organizaban continuamente cursos de perfeccionamiento fuera del horario de clases, en las distintas materias que eran de la competencia de los profesores de la Escuela: teoría de la consolidación, salud pública, higiene ambiental, entre otros. Se organizaban charlas con expertos y después se reunían en equipos de trabajo de modo de incorporar, en forma colectiva, ordenada y coordinada los nuevos conocimientos al quehacer pedagógico de la escuela. Entre las funciones que debían desempeñar los profesores jefes, estaba “reunirse al menos una vez cada período escolar con los profesores, a fin de intercambiar información sobre los estudiantes, discutir aquellos casos difíciles que podrían plantearse, y evaluar los aspectos de su personalidad” (Contreras y Catalán, 1967, p. 77).

3) Tercera experiencia MP: Los Talleres de Educadores

a) Los Talleres de Educadores (TE) 1972-1973.

Los Talleres de Educadores coordinados desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) “eran pequeños grupos de docentes por asignatura que se reunían a analizar crítica y colectivamente su práctica para mejorarla. Ese grupo era concebido como un grupo pequeño y auto-regulado, un grupo de aprendizaje a través de la práctica, un grupo en donde los sujetos se complementarían con lo que hacen de manera distinta a lo que un sistema como tal. En su aspecto más orgánico, los Talleres de Educadores se aplicaron a las siguientes asignaturas: Filosofía, Ciencias Sociales, Castellano y Francés. Contaron con un set de material bibliográfico clave para su implementación los que fueron repartidos en todos los liceos en forma gratuita. Catedráticos relevantes de la Universidad de Chile colaboraron en el diseño de un material renovado para cada asignatura. Esto generó un movimiento de profesores de filosofía, ciencias sociales y castellano de las Universidades para que se vinculen al sistema escolar”³.

³ Entrevista a Rodrigo Vera Godoy, Coordinador General del Centro de Perfeccionamiento, Ex-

Esta idea de la reflexividad sobre la propia práctica, en grupo chico, auto-regulado, debe entenderse en el contexto del proyecto de democratización social de la Unidad Popular, como una manera de hacer efectiva la participación de los docentes en los procesos de transformación educacional. Se trataba de “exigir del educador toda su capacidad creativa, de optar, de tomar decisiones, de mantener una permanente actividad crítica y práctica frente a su propio trabajo profesional”. Incentivaba la participación del magisterio en la política educacional en el entendido que debía “anticipar”, para una nueva sociedad, nuevas relaciones sociales “no-competitivas y solidarias” yuxtaponiéndose a las ya existentes “competitivas y verticales” (Vera, 1972, p.100).

En el documento “Conquistas y metas educativo-culturales del gobierno popular para el período 1971-1972” elaborado por el Ministerio de Educación se anunciaba como uno de los objetivos de la reforma “promover la participación democrática, directa y responsable de todos los trabajadores de la educación y de la comunidad en la transformación del sistema educacional”. Bajo este marco la política de perfeccionamiento debía adecuar su estructura y acción a los organismos administrativos y de participación, es decir, a los Complejos Educativos Locales (escuelas, liceos, universidades de cada comuna). En cada una de estas unidades habría un Consejo Local de Educación, el que, bajo los mandatos de la comunidad, debería encargarse de la planificación y coordinación de las medidas educacionales con las de carácter económico, social y cultural de la jurisdicción respectiva. En esta misma unidad existirían las Unidades Locales de Perfeccionamiento las que desarrollarían actividades enmarcadas en las decisiones de la comunidad local respectiva. El modo de operar de este nuevo sistema en gestación se basaba en que la Unidad Local de Perfeccionamiento determinara por sí misma las formas de trabajo más adecuadas para la realización de su labor. Mientras tanto, el reconocimiento de sus actividades correspondía a la dirección del CPEIP dependiente del Ministerio de Educación. Los Talleres de Educadores se entenderían como una agrupación de trabajadores de la educación en torno a un proyecto específico tendiente a la solución de un problema local, regional o nacional. Así, podrían darse talleres de problemas generales de la educación, interdisciplinarios, de orientadores, de profesores jefes, de asignaturas, entre otros. La agrupación podría producirse también por niveles de enseñanza, por áreas o por establecimientos. Lo que importaba era que su accionar siempre estuviera sometido a los planes de acción decididos por el Consejo Local, es decir, la comunidad (Mineduc, 1972). Este proceso quedó plasmado en el decreto 538 e incluía dieciocho días al año dedicados a perfeccionamiento (Diario Oficial, 1972). El Decreto 538 fue anulado poco después de producido el golpe de estado sin mayor argumento que “no coincidir con la nueva política educacional”. Con esto se marcaba el

perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) entre 1970 y 1973. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Santiago, 24 de enero y 15 de junio de 2005.

fin de un proceso histórico iniciado en las primeras décadas del siglo xx en el que grupos de profesores impulsaron iniciativas tendientes a democratizar las relaciones pedagógicas además de luchar por mejorar los aspectos meramente laborales.

Para el golpe militar de 1973 había treinta y un escuelas consolidadas en todo el país. Su intervención y posterior reestructuración terminó definitivamente con ellas, reemplazándose por escuelas municipales y, su nombre, por un número. Además, significó una brusca interrupción para la continuidad de estas experiencias. Desde aquel momento las condiciones para que los maestros impulsaran organizarse en pequeños grupos a discutir sus prácticas fueron reemplazadas por la centralización estatal de la persecución, los despidos y el control al interior de los establecimientos escolares. De aquí en adelante el lugar del profesor en la sociedad chilena cambió completamente. La reestructuración del sistema educacional hacia uno privatizado y descentralizado pero con fuerte control militar significó un retroceso en las conquistas del profesorado. La cancelación jurídica de su principal asociación sindical, junto a la precariedad material y denigración social de su trabajo hicieron que el profesorado se recluyera en micro espacios de trabajo, desarticulados entre sí, y al amparo de organizaciones no gubernamentales, con el fin de desarrollar trabajo colaborativo, el mismo que antes se desarrollara en el contexto del trabajo en escuelas o de asociaciones docentes. Solo desde el año 2000 en adelante, se retomaría el trabajo colaborativo desde la máxima organización del magisterio y en el contexto del trabajo en las escuelas, sin embargo no logrará la fuerza y profundidad lograda entre las décadas de 1920 y 1970.

b) Los Talleres de Educadores Democráticos (TED) 1980-1994

Algunos meses después del golpe de Estado, la junta militar canceló jurídicamente el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación y derogó el decreto que había creado los Talleres de Educadores coordinados por el CPEIP. Con ello se marcaba el fin de una etapa, iniciada durante las primeras décadas del siglo XX, en que grupos de profesores impulsaron iniciativas pedagógicas tendientes a democratizar las relaciones pedagógicas, a veces al amparo de los sindicatos, otras al amparo de proyectos educativos desarrollados en las propias escuelas.

El proceso de rearticulación sindical magisterial durante la dictadura militar entre 1977 y 1979 se caracterizó por un movimiento tímido, pero sostenido, frente a la reestructuración privatizadora del sistema educacional. Al principio las asociaciones culturales representaron la única forma de reunirse sin llamar demasiado la atención de los aparatos represivos de la Dictadura. **Las reuniones**

comenzaron a hacerse cada vez más frecuentes, en torno a talleres de cuento, poesía, teatro, pintura, hasta deportivos. El apoyo de la Iglesia Católica fue estratégico, posibilitando una mayor coordinación y sistematicidad para este tipo de reuniones. Estas se realizaban en los Departamentos de Capacitación Laboral de la Arquidiócesis de Santiago, confluyendo en la Coordinadora Metropolitana de Educadores. Con el tiempo, las temáticas variaron desde peñas folklóricas a asambleas sindicales, haciendo llamados al magisterio para constituir Consejos Gremiales. El mismo proceso se daba en otras ciudades del país como Concepción y Viña del Mar, lo que en conjunto convergió en la creación de la Asociación Gremial de Educadores de Chile AGECH en 1981. Esto posibilitó organizar al magisterio para oponerse a los cambios estructurales en las condiciones laborales. Las principales acciones políticas del profesorado durante la década de 1980 se enfocaron en el análisis y balance de estas, haciendo que “lo laboral” asumiera más protagonismo que “lo pedagógico”. A pesar de ello, grupos de profesores lograron desarrollar importantes procesos de trabajo colectivo, basados en la auto-investigación y reflexión de la práctica pedagógica (Reyes, 2005, pp. 283-329).

Los Talleres de Educadores Democráticos (TED) reemergieron hacia fines de la década en un nuevo contexto: al alero de una Organización No Gubernamental chilena, el Programa de Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE), y con el apoyo financiero de agencias de cooperación canadienses y noruegas. Tuvieron tres grandes ejes de trabajo: la construcción de un nuevo orden y una nueva cultura escolar, generando condiciones propicias para que los alumnos pudieran convertirse en protagonistas de sus aprendizajes y los docentes en protagonistas de su perfeccionamiento; insertarse en el trabajo de las organizaciones gremiales de modo que los mismos educadores se convirtieran en los protagonistas del mejoramiento de la calidad docente; y, lograr entender la docencia en el sistema escolar como una labor de orden “profesional” y no meramente de orden “técnico”.

Su fundamento radicaba en la concepción de que “para generar cambios que apuntaran al mejoramiento de la calidad de la educación, era fundamental transformar la relación pedagógica cotidiana” (Assaél y Guzmán, 1992; Guzmán et al., 1989;) y en este proceso, los profesores debían tener un rol protagónico. Se pretendía con esto cambiar una concepción de “calidad de la educación” centrada exclusivamente en las condiciones materiales de la escuela (planes y programas, niveles de preparación formal del docente, o mejores condiciones de empleo y trabajo) por un cambio en el rol del profesor y de la organización del trabajo docente (Assaél y Guzmán, 1994).

En relación a los movimientos docentes antes descritos, estos fueron los que menos establecieron redes con el entorno comunitario de la escuela al no haber sido una práctica pedagógica desarrollada al interior de los establecimientos ni del sindicato. A pesar de ello, su planteamiento pedagógico, en esencia, apuntó a establecer estas redes, focalizando su trabajo en una etapa previa: la promoción de metodologías de trabajo que apunten a desarrollar relaciones democráticas entre los sujetos dentro de la escuela. Los TED sucumbieron pocos años después de iniciada la transición hacia la democracia al no ser incorporados por la reforma educacional emprendida por los gobiernos de la coalición gobernante.

c) **Cuarta experiencia MP: El MP del Colegio de Profesores de Chile A. G. (CPdCh)**

Los grupos de investigación y los líderes pedagógicos nacidos al alero del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores constituyeron, en concreto, el auto-denominado Movimiento Pedagógico. Ello, **en medio de una creciente frustración frente al desinterés de las máximas autoridades políticas de la transición democrática en generar las condiciones propicias para las transformaciones sustantivas y democratizadoras que se esperaban en los establecimientos educacionales. Esta situación hizo que el democratizado y recuperado Colegio de Profesores convocara, a siete años de iniciada la transición democrática, a un Congreso Nacional de Educación. En este, junto con criticar la política educacional vigente acordó impulsar un Movimiento Pedagógico con el propósito de recuperar la capacidad histórica de los docentes organizados para intervenir directamente en los problemas educacionales.** A partir de entonces, comenzaron a reunirse pequeños grupos de profesores con el objeto de desarrollar investigaciones sobre los problemas que enfrentan en las escuelas donde se desempeñan (Assaél y Guzmán, 2002). Los grupos trabajaron con el enfoque teórico-metodológico de la investigación-acción estudiando, en conjunto, los problemas percibidos por los integrantes de una comunidad en sus prácticas cotidianas. El desarrollo de las investigaciones permitió formular alternativas de acción al problema indagado y durante su proceso contribuyó a la resignificación de las maneras de comprender el rol docente produciendo modificaciones en la dinámica escolar y, por lo tanto, una resignificación también de la identidad docente (Cornejo y Reyes, 2008).

Hacia fines de la década, el Movimiento Pedagógico decayó por múltiples factores, que no serán detallados en este artículo, pero que en general se debieron a diferencias políticas internas insalvables dentro del gremio y al cese del financiamiento internacional que sustentaba este proyecto. El cambio de directiva y las diferencias en los enfoques de trabajo provocaron un recambio

en los equipos de apoyo y el advenimiento de un período de latencia, sin mayores acciones en este ámbito. Solo en 2015 el Movimiento Pedagógico es retomado por un nuevo equipo de trabajo y bajo una modalidad diferente: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

Los núcleos de sistematización de docentes: la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (2015-2016)

Desde el 2015, nuevamente con el apoyo y financiamiento de la Internacional de la Educación, el Colegio de Profesores retoma el trabajo en colectivos docentes con la sistematización reflexiva y crítica de sus experiencias, a través de la metodología de la documentación narrativa. Así, a lo largo de Chile se desplegó en varios municipios el proyecto Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, basado en sesiones de trabajo en las que se elaboran relatos pedagógicos que posibilitan a los docentes escribir sus experiencias y escuchar las de sus pares, reflexionar colectivamente sobre sus prácticas y dejar en evidencia la complejidad del quehacer docente y la diversidad de conocimientos, criterios, argumentos, intuiciones y emociones que se ponen en juego cada vez que los profesores toman decisiones pedagógicas en las escuelas. El trabajo de documentación narrativa se realiza en núcleos de sistematización de no más de ocho personas, a través del intercambio de relatos, preguntas y observaciones. Además se realizan reuniones periódicas de análisis y reflexión sobre las experiencias pedagógicas de cada uno de los miembros del equipo y las narraciones que vayan surgiendo. La reflexión colectiva alimenta e impulsa la reflexión personal y escritura del docente narrador⁴.

Probablemente las movilizaciones de fines de 2014 y 2015, el paro docente y la recuperación de clases han sido factores obstaculizadores de que, este nuevo proyecto de trabajo colaborativo entre docentes, tome el impulso necesario para convertirse en un referente intelectual y orgánico del gremio.

d) ¿Quinta experiencia MP? Grupos de docentes de escuelas en transformación (2015-)

Como consecuencia del movimiento por la educación de 2011, algunos liceos municipales fueron objeto de procesos de transformación internos sobre la base de un replanteamiento de las relaciones de la comunidad educativa, hacia formas más democráticas de gestión y trabajo pedagógico. Las breves e intensas experiencias de establecimientos tomados por sus estudiantes primero, y apoyados luego por grupos de docentes y apoderados, tanto en el caso de los “liceos auto-gestionados” (Colectivo Diatriba/ Opech-Centro

Alerta, 2011) como la Escuela República Dominicana (Olave, Silva, 2014) fueron muestra de aquello. Otro tipo de experiencias con similares propósitos fueron desarrollados en un contexto de mayor institucionalidad. Bajo el liderazgo de sus directivos, fueron impulsados cambios orientados hacia una mayor distribución transversal de las decisiones del proyecto educativo, junto con una mayor participación de los miembros de los diversos estamentos. Ejemplo de estos casos son el Liceo Confederación Suiza en la comuna Santiago Centro de la Región Metropolitana y el Liceo Ríos de Chile, en la ciudad de Lirquén, comuna de Penco, Región del Bío-Bío (Educación y Comunicaciones, 2015, pp. 14- 30). A pesar de sus diversos contextos de origen, estas experiencias comparten el hecho de encontrarse en la “órbita MP”: 1) siendo públicos, impulsan propuestas innovadoras en el ámbito de la gestión, el currículo y la evaluación sobre la base de los saberes docentes de la misma comunidad; 2) las transformaciones pedagógicas se orientan hacia un reposicionamiento del/ la estudiante al centro del proyecto educativo del establecimiento, abriendo a todo joven las posibilidades de desarrollo humano; 3) los equipos docentes se fortalecen con la decisión interna del aumento de horas no lectivas para la reflexión crítica sobre sus prácticas; y 4) se gestionan apoyos pedagógicos para consolidar un proyecto educativo participativo que asume como desafío la integración curricular sumado a la incorporación de nuevas temáticas propuestas por los mismos estudiantes. La proyección de estas experiencias es aún incierta pero constituyen potentes espacios de innovación pedagógica sobre la base de la puesta en acción de los saberes docentes.

En suma, las cinco experiencias de MP, desde sus diversidades de formatos (asociación, escuela, política de perfeccionamiento, talleres de profesores, grupos de investigación-acción), de grados de adhesión (desde un gremio casi completo hasta pequeños grupos de trabajo dispersos) y de lugares de desarrollo (sindicato, escuela, política educacional) mantienen ejes comunes que los hacen comparables entre sí: 1) parten desde pequeños grupos auto-formados, auto-gestionados y coordinados entre sí, reunidos para reflexionar críticamente sus prácticas con el propósito de transformarlas hacia formas más democráticas; 2) con mayor o menor grado de alcance, han apuntado al desarrollo de una profesionalidad docente basada en una perspectiva crítica a la tradición autoritaria de la escuela pública; 3) trabajan en la generación de alternativas de desarrollo docente asumiendo los problemas del aula o del establecimiento como sujeto-objeto de la auto-investigación docente y la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica; 4) logran experimentar nuevas formas de gestión escolar, incorporando la participación del profesorado, de los estudiantes y sus familias, en la decisión, gestión y producción del proyecto educativo. MP es de esta manera un concepto “trans-histórico” al reeditarse los mismos ejes en diversos momentos y contextos del siglo XX y XXI.

⁴ Ver <http://www.revistadocencia.cl/documentacion-narrativa-de-experiencias-pedagogicas/>

LOS PROFESORES
NO NOS RENDIMOS
¡ CARAMBA !
SEGUIREMOS LUCHANDO

ESCUELA
N-150

Escuela Itinerante de Formación

MANUEL GUERRERO



COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE

DPJ

Departamento
Profesores
Jóvenes