



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Estudios Pedagógicos

Seminario de título: Prácticas docentes: contextos, biografía y movimientos

Inyección de memoria en el aula: prácticas docentes democratizadoras en la zona sur de Santiago.

Informe final para optar al título de Profesor de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas, mención Historia, geografía y ciencias sociales.

Ian Teplitzky Domínguez

Profesora guía

Leonora Reyes Jeldicki

Santiago de Chile

2021

Resumen.....	4
Introducción.....	5
Capítulo I. Relato biográfico: Inyección de memoria en el aula.....	7
Movilizaciones estudiantiles en mi contexto escolar secundario.....	17
Decisión por la historia e inspiración investigadora.....	19
Problematización.....	20
Capítulo II. Sobre las prácticas docentes democratizadoras, vínculos pedagógicos y poder docente.....	23
Prácticas docentes.....	23
Democratización y pedagogía democrática.....	27
Vínculo pedagógico y lazos comunitarios.....	31
Lugar del poder (popular) docente.....	34
Capítulo III. Reflexiones finales.....	38
Bibliografía.....	44
Fuentes.....	45

Resumen

El presente informe fue realizado con el objetivo de recuperar alguna de las genealogías de las transformaciones educativas democratizadoras asociadas a las estrategias pedagógicas que ha habido en Chile. El problema que se ha planteado busca dilucidar, desde la proyección histórica de mi relato biográfico, cuáles fueron las *prácticas docentes de democratización* que transformaron los espacios educativos y el *vínculo pedagógico*, entre principios de la década de 1950 hasta iniciada la década de 1970. Adicionalmente, se presenta un análisis respecto a si existía un *poder popular docente*, desde las bases, cuando se desarrollaban los últimos años de esta época, donde podía observarse un ascenso del movimiento popular. Este análisis fue hecho, en primer lugar, a partir del relato biográfico del autor, el que está marcado por un profesor que se hizo presente en su escolaridad, en cuanto a que es una experiencia que da ciertas luces de prácticas docentes democráticas en el presente, y, en segundo lugar, se utiliza un testimonio de un profesor de la época ya mencionada, Lautaro Videla, partícipe del movimiento pedagógico de *Escuelas Consolidadas*, puesto que, se presenta como ejemplo de estrategias pedagógicas transformadoras que son esenciales para plantearse qué tipos de organización y sistema educativo queremos hoy. Finalmente, se realiza un repaso de la experiencia en la práctica pedagógica 2020-2021 del autor, para localizar los desafíos que el contexto actual nos plantea en torno a estas categorías. Es importante mencionar, que, todas las experiencias analizadas, incluyendo mi práctica profesional, se presentan en la zona sur de Santiago, en las actuales comunas de Pedro Aguirre Cerda y San Miguel.

Palabras claves: *prácticas docentes, democratización, vínculo pedagógico, poder popular docente, escuelas consolidadas.*

Introducción.

La experiencia de ser docente en el sistema educativo chileno ha cambiado en el curso de la historia de los últimos sesenta años y mi interés se inclina porque ha pasado por altos y bajos momentos de protagonismo, de conciencia política y de involucramiento con la sociedad, elementos que en la actualidad considero se encuentran más ausentes en las prácticas pedagógicas cotidianas. Muchas de aquellas experiencias pedagógicas, de la época que me interesa, son rescatables por sus actitudes transformadoras, democratizantes; y porque son prácticas docentes de nuestra historia reciente que se han encontrado nubladas, perdidas o guardadas bajo llave durante décadas, debido a la negación y al silenciamiento propiciado por la élite y la derecha chilena quienes proponen una refundación neoliberal de todas las instituciones, actividades y profesiones de nuestro país a partir del régimen militar iniciado en 1973. En este punto es importante mencionar que las experiencias históricas docentes a las que me referiré (Leopoldo, Brunequilda y Carlos) y especialmente una (Lautaro), se encuentran en los relatos de vida de profesores, que en su mayoría participaron del proyecto educativo transformador de las Escuelas Consolidadas, los cuales fueron recopilados en el marco de la investigación Fondecyt, N°1090692, “*Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas*”, dirigida por María Loreto Egaña, Leonora Reyes y María Toledo, entre el 2009 y 2011, la que tenía como objetivo estudiar la significación que hacen de su práctica docente un grupo de profesores chilenos en la actualidad, a través de testimonios, estableciendo la relación histórica que se produce con las expresiones políticas, gremiales y/o pedagógico-sociales de su contexto.

Desde mi posición de casi profesor, he visualizado algunas de las necesidades de la sociedad y algunas reclamaciones de derechos sociales básicos, gracias a mi involucramiento en las movilizaciones sociales, especialmente las que atañen al sistema educativo y que buscan que sea igualitario, laico, estatal, gratuito y de excelencia, por igual en todos los establecimientos del país. Dichas demandas, se han hecho cada vez más presentes, gracias a las rebeliones estudiantiles del 2006 y 2011, y la revuelta de octubre del 2019, iniciada por el mismo grupo social, compuesto por niños y adolescentes. En lo esencial, en sus reivindicaciones se refieren a regenerar y refundar el sistema educativo de forma más equitativa. Como han denunciado, desde que comenzó la dictadura militar, ha aumentado

sostenidamente la desigualdad debido a las masivas privatizaciones de los derechos sociales, en lo que respecta a la educación; a la municipalización y a la pérdida o disminución de los derechos laborales docentes de organización colectiva en algunos colegios particulares, subvencionados y municipales; se han manifestado en torno al tema del encarecimiento de la vida, de los bajos ingresos en los sectores populares que no alcanzan para costear carreras universitarias, en contra del aumento de los precios en los transportes de las grandes ciudades, en contra del lucro en todos los niveles educativos y en pos de generar las mismas oportunidades de estudios superiores en todos los estudiantes, sobre todo en los jóvenes provenientes de los colegios que poseen menos recursos materiales.

Bajo este contexto de crisis social generalizada, me he propuesto como procedimiento en este informe de seminario de título, en primer lugar, recordar, en mi propia vivencia, lo que me llevó a realizar este estudio y cuál fue la razón que me impulsó a seguir el camino de la pedagogía. En este aspecto, es necesario ahondar para trazar la trayectoria que marcó toda mi experiencia de formación universitaria, la cual ocurrió en una realidad y tiempo histórico distinto a la que me encuentro ahora. Asimismo, desde las prácticas docentes vividas en mi experiencia como estudiante secundario, desarrollo las preguntas y la problematización que guiarán todo este trabajo.

Como segunda tarea, realizaré una visita al testimonio de un docente de la época, Lautaro Videla, principalmente, comparando algunos aspectos de su experiencia en la Escuela Consolidada Miguel Dávila Carson, con alguno de los enunciados dispuestos en mi narración biográfica. Esta parte del análisis se desplegará en base a ciertas categorías como *prácticas docentes*, *democratización*, *vínculo pedagógico* y *poder popular docente*, para entender de mejor manera los acontecimientos que se estaban produciendo en el aquel periodo iniciado a mediados del siglo XX en Chile y que terminan violentamente con el golpe de Estado. Cabe destacar que, si bien con solo un testimonio no podemos generalizar, su registro, fue una forma de ser docente en la época que es de mi interés rescatar. En tercer lugar, daré paso a algunas reflexiones finales sobre la importancia de las prácticas docentes democráticas para nuestro contexto actual, repasando algunos aspectos de lo que viví en mi práctica profesional para tensionar la idea de derecho a la educación y memoria.

Antes de continuar, considero importante contextualizar brevemente en torno al origen de las Escuelas Consolidadas, poniendo énfasis en su origen en la población Dávila. Por un lado, estas escuelas “Fueron definidas (en 1962) como instituciones escolares poseedoras de tres condiciones básicas: Integralidad, Investigación y Vinculación Comunitaria” (Reyes et al, 2013, p.98). La Escuela Consolidada Miguel Dávila Carson fue una de las cuatro Escuelas Consolidadas que existieron en la Región Metropolitana y estuvo ubicada en la ex comuna de San Miguel y actual comuna de Pedro Aguirre Cerda. Su fundación, como veremos más adelante en la experiencia de Lautaro, tuvo hitos particulares que relacionaban directamente a los profesores con la comunidad local en que vivían, la mayoría de los docentes fundadores de la escuela, vivieron también en la población, por lo que hubo en un momento una relación directa entre su vivienda y su trabajo en este proyecto educativo. En dicho proyecto se buscaba la unificación de los niveles educativos y la planificación en base a las necesidades de cada curso. Además, “El trabajo docente no se concibe como una acción individual ni se restringe a cumplir los propósitos establecidos por la política curricular y evaluativa. El trabajo colaborativo se instala como forma de proceder en la comunidad de pares profesionales. Entre los pares se abren espacios democráticos y participativos donde se debate y coordina la acción pedagógica. Las instancias de pertenencia de los profesores no se limitan a la escuela. Algunos también participan en el gremio y/o en las organizaciones existentes en la comunidad residencial” (ibid, p.99).

Capítulo I. Relato biográfico: Inyección de memoria en el aula.

Empezaba el segundo semestre de clases del año 2014. Yo estaba en el tercero medio A del Liceo Andrés Bello, en la comuna de San Miguel, el famoso liceo de Los Prisioneros que no le alcanzaba para emblemático. Era un lugar donde la falta de recursos se hacía evidente y sorprendía que toda la infraestructura moderna haya sido implementada luego del 2006; es decir, todas las mejoras habían sido gracias a las movilizaciones de los estudiantes. En aquel entonces, el 2014 había comenzado con Michelle Bachelet como presidenta. Esta estaba en el primer año de su segundo período en el poder ejecutivo del país, y en aquella época, la jota (JJ.CC), que participaba con su partido político en el gobierno, había hecho todo lo posible para bajar la intensidad de las protestas secundarias por la tan anhelada

educación universal gratuita. En aquellos tiempos, al igual que hoy, no era novedad decir que la educación era injusta y desigual. Por decir un dato menor, de lo que ocurría en el día a día, nosotros pasábamos horas sin clases porque el liceo no tenía la suficiente planta de profesores contratados para hacerse cargo de todos los cursos. Esa era nuestra realidad hace 7 años, inmersos en una crisis generalizada de la educación pública.

En general, en el establecimiento no existía un orden muy establecido; los paracentes e inspectores no eran nada respetados, más bien eran intimidados por los estudiantes y no se la podían con los conflictos en el liceo, los cuales muchas veces involucraban armas y drogas, depurando aún más una crisis que enfrentaba un equipo docente y administrativo que no estaba capacitado para tales niveles de violencia, que se trataban sólo a través de índices de vulnerabilidad, generando más distancia en el vínculo pedagógico cotidiano. Al igual como sobresale en la experiencia de Leopoldo Muñoz, docente que, en su juventud, a fines de los años sesenta, estudió en el Liceo de Aplicación, estar en mi liceo de hombres era una experiencia dura, pocas cosas se diferenciaban de los años sesenta en ese aspecto, ya que, como bien relata este en su historia, “Había que defender el metro cuadrado a golpes, así de claro, el respeto, las consideraciones, se ganaban en la defensa irrestricta de la integridad física. Era una escuela bien brava. Se disputaba, más que el poder, el respeto a lo que tú profesabas, a las ideas que tenías. Si a alguien no le gustabas por tu forma de caminar, de mirar, de decir, eres increpado y violentado. El famoso bullying existía en la escuela con otros nombres” (Muñoz, 2010, p.3).

Por otro lado, yo por esos años estaba *muy en la parada* de estudiar para mejorar mis notas, con el objetivo de poder estudiar la carrera de Derecho y tener más posibilidades de trabajo en el futuro, obvio “para surgir”, puesto que, al igual que la mayoría de los estudiantes de mi liceo, no teníamos nuestro futuro económico asegurado. Mi realidad siempre fue inestable: pasaba de casa en casa arrendada, viviendo al alero de una madre soltera con cuatro hijos que, si bien tenía trabajo, no le alcanzaba siempre el dinero como para dormir tranquila. Era común tener que irnos de nuestro hogar por tener problemas con el pago del arriendo o por los reiterados avisos de embargos por deudas. Esta realidad, da luces de lo que ocurría en la experiencia de Leopoldo Muñoz, donde igualmente “Había un exacerbado machismo en esa época. Solo las madres iban a reuniones de apoderados. El padre se veía muy poco,

era un buen proveedor del sustento. Era la madre la que estaba relacionada con la educación de los niños”. (Ibid, p.4). Así, se dilucidaba y denunciaba la ausencia normalizada de la figura paterna en asuntos educativos, aunque en mi caso, a diferencia de Leopoldo, donde su padre lo apoyaba económicamente, no hubo ningún tipo de involucramiento de mi progenitor en el tema en cuestión. En tal sentido, el proyecto que tenía preparado para obtener un empleo que no me hiciera pasar necesidades cuando fuera adulto, era el de ser un abogado exitoso, y en ese respecto, los estudios debían ser costeados a través de becas en una universidad tradicional. A pesar de lo sólido que se escuchaba esta planificación, nunca me imaginaba en ese puesto ni me motivaba en lo más mínimo, siempre tuve muchas reticencias en cuanto a los temas de leyes, también tenía miedo en convertirme en un sujeto de mente demasiado estructurada, sin espacio para la creatividad. Por aquellos días, andaba generando un cuestionamiento de mi vida en torno a cómo podía aportar a la sociedad con algo que me apasionara. Con todo, pese a este proyecto forzado para vivir en paz financieramente, hubo varios elementos ese año 2014 que me marcaron. Hubo muchos acontecimientos que hicieron que pusiera aún más atención a la carrera de la enseñanza en la historia y su transmisión generacional. Ese segundo semestre, una pasión se despertaba en mí por las prácticas docentes preocupadas por el bienestar pleno de los estudiantes, con perspectivas de horizontalidad y dirigida al desarrollo pleno de los jóvenes pertenecientes a sectores populares de la sociedad.

Dicho interés mencionado se despertaba en este contexto de poco apoyo, cuando llegó un practicante para el ramo de Historia en agosto, asignatura de la cual nuestro profesor titular no podía hacerse responsable porque estaba ejerciendo funciones de inspector general, debido a la ausencia de la persona en el puesto que presentaba licencias médicas extendidas. El docente en formación se llamaba Diego Chávez, quien llegaba a hacerse cargo de los terceros medios y de la jefatura de nuestro curso. Sobre esto, claramente se le habían asignado más tareas de las que le correspondían a un practicante, sin embargo, el voto de confianza depositado en él por el profesor guía fue en virtud de que era ex alumno del liceo, de la promoción 2006, lo que abrió una gran ventaja que este ‘casi profesor’ supo muy bien aprovechar. Frente a la situación, cabe mencionar que este aprendiz tenía una sólida experiencia, ya que, paralelamente, trabajaba como educador popular en un colegio para adultos en riesgo social de la zona poniente, Cerro Navia o Pudahuel si mal no recuerdo,

desde que había comenzado su práctica universitaria en la Universidad Católica Silva Henríquez. Recuerdo que un compañero no le creía, hasta que lo buscó por *Facebook* y encontró que tenía muchas fotos de actividades recreativas en torno a esa escuela, sobre todo, había muchas fotos de organización de campeonatos deportivos y talleres extraprogramáticos.

Llegado el momento de su presentación en Orientación, la recepción del curso no había sido muy buena. Al verse como alguien muy joven, automáticamente mis compañeros no le concedían más de diez minutos de respeto por clase, como sucedía, en realidad, con todos los profesores novatos. Ahora, en retrospectiva, considero que era cruel, y era una dinámica de la cual todos sin excepción, participábamos. En lo personal, era bien desordenado y no sentía mucho interés por el nuevo profesor, pero había pertenecido al Centro de Estudiantes el año anterior y me había formado mucho en política estudiantil, en un ambiente de un liceo periférico. Así era como nos reconocíamos, como estudiantes movilizados que éramos parte del Cordón Metropolitano Sur, organización que se constituía desde el 2011 en sesiones de asambleas territoriales llevadas a cabo en distintos colegios movilizados de las comunas de San Miguel, Lo Espejo, La Cisterna, Pedro Aguirre Cerda, San Ramón y San Joaquín. En ese sentido, la parte más política y controversial del contenido curricular podría generar más interés en nuestro grupo. Al igual que la profesora Bruquenilda Bustamante, cuando hizo clases antes del golpe militar, en la Escuela Consolidada Miguel Dávila, contaba que a nivel de los estudiantes “Varios de los chiquillos sabían cómo había que llevar una reunión, sabían que tenía que haber una tabla, que tenían que entrar a una hora, llevar un acta.” (Bustamante, 2010, p.37). En mi liceo pasaba algo similar, puesto que todos mis compañeros sabían respetar el espacio de organización estudiantil; la mayoría tenía una opinión sólida en torno a la coyuntura nacional y todos estaban dispuestos a participar de las marchas y protestas, muchos llevaban consigo la experiencia de años de movilizaciones desde el 2010, prácticamente, desde que entré al liceo, todos los años hubo paralizaciones y tomas. A veces parecía ser que los jóvenes estaban más preocupados que los mismos docentes del futuro educativo del país; más de alguna vez escuchamos decir a algún profesor que no era de izquierda ni de derecha, situación que agotaba rápidamente nuestro interés colectivo por el educadore, también muchas veces nos dijeron que no debíamos meternos en los temas de demandas educacionales de los docentes, porque no era nuestro tema y que las

movilizaciones debían ir por separado, pocas veces tuvimos profesores que vieran la transformación del sistema educativo como un tema transversal para todos los estamentos.

En lo personal, las clases que íbamos a ver ese año me motivaban mucho, nos tocaba ver la parte más polémica de la Historia de Chile, el siglo XX, un periodo muy controversial por las posturas diametralmente opuestas para intelectuales de la derecha y la izquierda chilena. La mayoría, al igual que yo, estaban muy interesados, por, sobre todo, en lo que se refería a los años sesenta y setenta, porque por esos días se hablaba mucho de revolución en el contexto estudiantil y la experiencia más cercana era la llamada Revolución chilena. Sin duda que el contenido curricular y el objetivo de aprendizaje que teníamos en tercero medio para ese semestre dio un apoyo fundamental para poder desarrollar la clase, no obstante, la llegada que tuvo este nuevo docente tuvo una muy importante relevancia gracias a sus estrategias. A este respecto, ya transcurridas dos semanas de la llegada del profesor Diego, este se había ganado el respeto de todos los estudiantes, situación que le permitía al menos realizar una hora de clase de corrido; incluso, entre bromas y cariño, el profesor era apodado por nosotros como el “Chaveta”. A mí, particularmente, me inspiraba admiración porque nos enseñaba desde la horizontalidad. Esta práctica la podemos caracterizar como una *reestructuración* del aula para la promoción del aprendizaje más democrático. Siempre decía que quería romper con el esquema de la sala: más de una vez cambió la estructura de la sala para que nos pusiéramos en círculo a hablar de las experiencias del siglo XX que recordaban nuestros padres o las ideas que nosotros teníamos de ciertos acontecimientos históricos.

Llamaba la atención que, cada vez que hablaba de la materia, lo hacía desde la perspectiva de los trabajadores, desde la realidad que vivían los pobres, desde los movimientos sociales, contando el lado injusto de los acontecimientos históricos en el país, a diferencia del contenido curricular establecido, que sólo relataba una cara de la moneda, con el fin de perpetuar un discurso que se ha mantenido por décadas. Era característico el *ejercicio de memoria histórica* que se manifestaba en esta práctica. A veces, nos preguntaba directamente a cada estudiante sobre algún ejemplo, alguna analogía que pudiéramos hacer entre los trabajadores de nuestro siglo y los del siglo pasado, con el objetivo de *concientizar históricamente*; siempre teníamos que estar activos, preparados para responder, y su metodología en ese tipo de clases hacía que todo fuese más participativo y colaborativo. Un

ambiente parecido al que estaba generando el ‘nuevo profesor’ Chávez se puede observar también en la experiencia de Lautaro Videla, profesor que desplegó una práctica docente transformadora, a principios de los cincuenta hasta principios de los setenta, en la fundación de la Escuela Consolidada Miguel Dávila Carson. En su testimonio y estrategia pedagógica, señala hablar de la situación material y existencial de los trabajadores. Dichas operaciones y practicas van generando una situación en la cual “En el aula se veía en una relación más amplia del profesor, más abierta del profesor con los estudiantes, con la organización de los propios estudiantes en sus propias esferas, es decir, lo de renovación democrática se da en el sentido que los estudiantes son consultados, los estudiantes son estimulados a organizarse y a expresarse como tales.” (Videla, 2010, p.30)

Una vez a la semana, aprovechando el tiempo de Orientación, el profesor nos presentaba un testimonio que reflejaba la realidad de la época o década que estábamos estudiando, luego lo dejaba en el diario mural para que pudiéramos releerlo las veces que quisiéramos con el objeto de familiarizarnos más con lo que íbamos a tratar en clases. Esta práctica puede caracterizarse como otro *ejercicio de memoria histórica desde la historia oral*. Para mí esta parte me era muy atractiva, incluso influyó en que me sentara muy cerca del lugar donde se colocaban los testimonios, quería leer más de una vez por día los relatos presentados. Lo anterior me hacía sentir que sí podían existir profesores que se preocuparan realmente por nosotros los alumnos, por tenernos siempre información nueva para que pudiéramos descubrir nuevos aprendizajes históricos. Su clase era especial, era diferente, para muchos era la motivación para llegar temprano a la sala. A pesar de que no había presiones grandes con este profesor, sí nos hacía participar mucho y hacernos parte del conocimiento que se construía en la sala. Varios compañeros lo tuteaban, intentando generar más confianza y el profesor, sorprendentemente, respondía tratándonos de hermanos o de cabros. Además, no solo interactuabas con él dentro de la sala, sino que también te lo encontrabas en el patio y cruzabas un par de palabras siempre. A su vez, se sabía los nombres de todos y con la mayoría generaba conversaciones más allá de los monosílabos. Asimismo, era muy bueno para recomendarnos libros de historia social y de poetas del mundo popular; le gustaba mucho la cultura Hip-Hop, al igual que a mí y a varios compañeros. Ahora recuerdo que una vez estábamos sin profesor y nos pusimos a improvisar con parlante en la sala, a lo que llega “el Chaveta” a “cuidarnos”, como se le decía en ese entonces, y en vez de

imponer su autoridad, se pone a rapear con nosotros, sin limitarnos, utilizando datos históricos a su favor.

El nuevo docente nos comentó que había planificado las sesiones para que viéramos la materia correspondiente al golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, días antes de un nuevo año de conmemoración del suceso. Su intención era poder insertarnos más en el proceso histórico vivido, sin embargo, nos decía que para él lo más importante era contar la experiencia política que se había ganado en la vía chilena al socialismo, su objetivo era que dilucidáramos como grupo curso todo lo que el pueblo había desarrollado y ganado desde mediados del siglo XX hasta principios de los años setenta. Este era un directo *ejercicio de memoria histórica en torno al movimiento popular chileno*. Para abordar esta tarea, nos propuso ver una serie de documentales que nos ayudaran a situarnos en el proceso histórico mencionado. En ese sentido, siguiendo las lógicas testimoniales que ya se habían dado en la asignatura, nos comenzó a presentar los días miércoles el documental “La batalla de Chile” de Patricio Guzmán en sus tres episodios. En torno a las actividades de clases, el profesor Diego nos encargó encarecidamente que no faltáramos a la presentación de la tercera parte del documental, que llevaba por nombre “Poder Popular”.

Con respecto de esta presentación, podría decir que fue una de las clases que más me ha marcado a la hora de haber escogido la docencia. Cuando llegamos a la sala, esta estaba dispuesta de una forma poco habitual para que todos pudiéramos ver cómodamente el proyector; yo me percataba que el profesor había pensado en todos los detalles de ese día, nos dijo que trajéramos los bebestibles que quisiéramos y, como nunca, todo estaba limpio, hasta había cortinas prestadas de otro curso para que pudiéramos tapar mejor la luz solar que impedía ver nítidamente el documental. Dicha práctica podemos caracterizarla como parte del desarrollo del *vínculo pedagógico* y la búsqueda de *dignificación* del espacio que los estudiantes usaban a diario. Cuando capté esto, sentía una especie de satisfacción que me recorría por el cuerpo, no podía creer lo que estaba pasando, por primera vez nuestro curso como colectivo era importante para alguien, lo que, a la vez, me hacía sentir como un alumno que importaba. Desde ese momento, ya no éramos más un número de pila. Aquel día nos empapamos de la lucha que dieron los trabajadores a principios de los setenta, me impactaba cómo los obreros y obreras les hacían frente a las condiciones adversas que planteaba la

oposición al gobierno, que buscaba salvar las riquezas acumuladas por la élite del país y los capitales extranjeros.

Específicamente, la experiencia que me marcó en esta lección fue la conciencia política y de clase manifestada por los y las chilenas comunes y corrientes, quienes tenían claro que el gobierno era del pueblo y que por eso quería ser aplastado por la élite, no por casualidad, sino porque amenazaba realmente la posesión y posición de los privilegiados en Chile. En el documental se destacaban los Cordones Industriales como los principales espacios y órganos de coordinación territorial autogestionada entre la clase trabajadora, los que tenían la intención de frenar la crisis económica y el paro de camioneros con abastecimiento, defensa y distribución de los productos esenciales acaparados por la clase empresarial, que tenía sumido al país en un caos generalizado. Cabe destacar que estos sectores de extrema derecha tenían el apoyo del gobierno de EE. UU, quienes como una antesala a lo que ocurriría después en el golpe de Estado, ejercían la violencia contra el pueblo organizado.

¿Qué hacía el profesor practicante después de mirar esos documentales? la verdad es que nos dejaba expresarnos libremente, se realizaba un conversatorio abierto al debate, donde existía una apertura para todas las opiniones, nos decía siempre “sin miedo”, preguntándonos por las continuidades y las rupturas de los movimientos sociales y populares de la actualidad, en relación con la organización alcanzada en la Unidad Popular. Eso sí, era necesario que todos dijéramos al menos una palabra respecto al documental. Nunca nos exigió realizar un análisis extenuante ni un informe respecto al documental, para él lo más importante era generar un aprendizaje significativo a través del discurso: las evaluaciones eran algo secundario. Nos planteaba que todos teníamos nota 7,0 solo por participar de la clase. En cuanto a las evaluaciones estandarizadas del liceo, como lo son las pruebas de doble valor a final de semestre (coeficiente dos), nos preparaba específicamente para responder las alternativas, jamás nos realizó exámenes extensos ni nos preguntó por contenidos densos que no hubiéramos visto.

Ese día que vimos el documental teníamos dos horas de la asignatura en la mañana y luego una hora en la tarde: las primeras se dispusieron para ver plenamente este archivo audiovisual, lo que resultó a la perfección según mi punto de vista, puesto que no se

escucharon, como nunca, voces de conversación entre los compañeros, por el contrario, estaban todos muy atentos y hasta algunos, los más activos políticamente, se mostraban boquiabiertos y conmovidos. Personalmente, ese día no dejaba de sentir mariposas en el estómago, nunca en toda mi trayectoria escolar me había conmovido tanto en una clase, incluso tuve que aguantarme las lágrimas de emoción. Por otra parte, no podía creer cómo no sabíamos de la existencia de este tipo de archivos históricos, sentía que me habían engañado toda la vida, que me habían contado una historia muy tergiversada, que ahí, con el documento en mano, podríamos derribar de un topetazo. Este era un *ejercicio de memoria histórica que el profesor utilizaba a través del cine documental* como fuente primaria, para darle la importancia necesaria a los sujetos oprimidos y reprimidos. A partir de esto, agradecía mucho en mi interior que el profesor “Chaveta” se hubiera cruzado en nuestro destino como curso, sentía mucha admiración, incluso llegué a creer en aquel entonces que el docente nos había cambiado la vida, porque ya no íbamos a creernos cualquier estereotipo de coyunturas políticas de épocas anteriores. Yo quería, en ese momento, ser como él, pensaba que, en un futuro no muy lejano, podría cumplir su misma labor, de educar rompiendo con la tradición de la historia oficial y de los saberes tradicionales conservadores. Para mí, nunca nadie había logrado generar esa plena concentración y asombro en el grupo: la mayoría del curso estaba lúcido para las clases posteriores y además llegaban temprano a la sala. Esta situación, que marcó un antes y un después, se daba en un grupo curso desordenado, con problemas de drogas y violencia, del cual incluso la profesora jefa se había desentendido en algunos períodos por no saber cómo tratar.

Al finalizar ese día, en la hora que nos quedaba de la asignatura, el casi-profesor “Chaveta” nos mostró el testimonio de vida de una militante del Partido Socialista en tiempos de la Unidad Popular, que posteriormente fue encarcelada por la dictadura militar. Previamente, ya había dejado pegado en el diario mural unos días atrás el testimonio de tortura que vivió esta mujer. Como mi liceo era de hombres, había muchos elementos de la sociedad patriarcal imbuidos en él, indudablemente, eran muy explícitos los comportamientos machistas, lo que dio pie a que se generara un espacio de burla en torno al testimonio de la mujer, quien contaba que había sido violada y violentada con distintos elementos y mecanismos de tortura, por los uniformados chilenos aquel día del golpe militar. En este contexto, cuando el profesor relató el testimonio en clases, se escucharon risas, que

me generaron una repulsión bastante grande; sentía que, a pesar de todo lo que habíamos aprendido en la clase de la mañana, no estábamos a la altura de una clase que tratara los temas más serios y violentos de la historia.

Ante la situación, se notaba que el profesor estaba incómodo, por lo que guardó silencio unos minutos, antes de preguntarnos por qué podía haber risas en torno a este tema. En lo principal, el profesor buscó cambiar la visión colectiva que tenía el grupo en torno a la tortura y violación como mecanismos sistemáticos del terrorismo de Estado iniciado con la dictadura militar. En esta operación el profesor desplegó su objetivo de generar una *sensibilización* en torno a los temas de violencia sexual en un curso de hombres. Para realizar dicha tarea fue hasta donde un compañero y le preguntó a qué se dedicaban sus padres, a lo que el joven contestó que su padre era profesor y su madre dueña de casa. Entonces tomó de ejemplo su vida y nos preguntó qué hubiéramos hecho si nuestro padre profesor fuese desaparecido por las Fuerzas Armadas por tener una afiliación sindical y nuestra madre torturada y violada por participar de las juntas de abastecimiento. Nos puso en más situaciones de casos de tortura, buscó trabajar el tema a través de la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Luego, nos dejó una pregunta que debíamos traer respondida la próxima clase, que era algo así como: ¿Por qué creen que es legítimo torturar gente que busca construir un proyecto de transformación social? El profesor despertó una genuina empatía en el grupo curso, sabía que, dentro de todo, éramos estudiantes movilizados con ganas de cambios, y a diferencia de otros educadores, no se dejó intimidar por las burlas, no se paralizó ni tuvo que ser autoritario para cambiar la situación, logró cambiar la visión en torno a la violación, destapando nuestros privilegios masculinos, llevando nuestro escenario de vida a otra posición.

“El Chaveta” nos aclaraba que, si bien la lucha por la transformación social podía ser peligrosa, en el sentido de que había detractores dispuestos a todo, las mujeres de la clase baja eran quienes se llevaban el mayor peso de las consecuencias: para ellas, la tortura podía ser *más* violenta solo por el hecho de ser mujeres, incluso si su involucramiento era menor que el de los hombres. Además, ante el encarcelamiento político del jefe de hogar, quienes se llevaron todo el peso de la resistencia en el exterior fueron ellas, como pudo reflejarse a través de la organización que gestaron en las ollas comunes y en las agrupaciones de

Derechos Humanos. Aquí la práctica docente desplegada aparte de la *sensibilización* en torno a la violencia sexual, fue la *visibilización y concientización* en torno a las mujeres como sujetos políticos. Entonces, nos decía que, si habían sido capaces de todo eso y dada su condición humana, no podíamos tratarlas como personas de segunda categoría, sobre todo porque son la mitad de la población y porque lucharon a la par cuando hubo que defender el gobierno del pueblo en las manifestaciones callejeras; no por nada, en aquella época la ministra del trabajo había sido una mujer y había intelectuales como Marta Harnecker liderando los espacios informativos de izquierda.

Si bien nuestro liceo se movilizaba y su alumnado era considerado como un pensador crítico en torno a la sociedad, nunca nos habíamos tomado tan en serio los acontecimientos históricos recientes, al menos en mi curso no nos habíamos dado cuenta conscientemente que cargábamos con la herencia de una trayectoria traída de los proyectos políticos truncados en 1973. El profesor Chávez generó aprendizajes significativos en mi experiencia escolar, pues en un día fue capaz de dar vuelta por completo la visión que teníamos de los sistemas de dominación patriarcal en nuestras prácticas cotidianas y discursos, de pelear por una causa política; nos hizo entender que generar un proyecto político revolucionario no era algo tan a la ligera, que podía tener consecuencias y detractores. Además, sus secuelas podrían afectarnos en lo más profundo de nuestra vida cotidiana y privada.

Movilizaciones estudiantiles en mi contexto escolar secundario.

Ese mismo año 2014, a principios de septiembre, se incrementaron las protestas a nivel interno del liceo, arrastrábamos un petitorio desde el 2011 que se encontraba casi en su totalidad incompleto y muchos temas apelaban a la infraestructura, las herramientas pedagógicas y la exigencia de un equipo multidisciplinario dentro del colegio que ayudara a tratar casos de vulneración infantil y violencia escolar. En aquel tiempo, iniciamos un ciclo de manifestaciones al exterior del establecimiento, de la Municipalidad y de la Corporación Municipal de Educación, exigiendo derechamente que se cumpliera el documento que había sido firmado por el mismo alcalde años antes para cumplir nuestras demandas. Coincidió

que, para el día 10 de septiembre, había convocada una conmemoración en torno a las víctimas del terrorismo de Estado, a las afueras del liceo y como respuesta a nuestra manifestación, sufrimos la intervención policial permanente dentro y fuera del liceo. Las autoridades directivas y luego las municipales llamaron a la Policía de Investigaciones para allanar la sala del centro de alumnos con la excusa de que existían elementos delictuales dentro. Gracias a la acusación, la dirección del colegio decidió suspender toda organización estudiantil dentro del establecimiento y entramos en el periodo más represivo dentro de la historia del estudiantado, dentro de la institución, hubo una veintena de compañeros interrogados por los detectives y muchos suspendidos por la administración del liceo, incluso un compañero tuvo que escapar del país porque era muy hostigado en su hogar por las fuerzas policiales. Para mí, era incomprensible la magnitud de las acciones desplegadas por los agentes represivos, no podía evitar tener recuerdos de los acontecimientos que estudiábamos en la asignatura de Historia con el profesor “Chaveta”. A ratos, sentía que el suceso era como el golpe de Estado de 1973, ya que justo estábamos pasando esos contenidos en clases y sucedió esto.

Nuestra respuesta a todo fue tomarnos el liceo por el petitorio, en contra la suspensión de la organización estudiantil y por la falta de respeto a la conmemoración que le estábamos dando a los caídos por el terrorismo de Estado. Como contestación a esto, fuimos desalojados violentamente por los funcionarios policiales, gracias a la autorización del director y como resultado, hubo más de cuarenta menores de edad detenidos y golpeados. Me di cuenta también que de una u otra forma el movimiento estudiantil del 2011-2014 en el que participó mi generación era una continuación de las ideas de justicia social del proyecto político popular de los estudiantes y los trabajadores de la educación iniciados a mediados del siglo XX y principios de la década setenta, en donde la política se transformó en algo cotidiano en la escuela, en el quehacer docente y sobre todo estudiantil. Adicional a esto, el estallido de la revuelta social el 18 de octubre de 2019 es otra confirmación más, para mí, de que el cambio comienza en las mentes que transitan las salas de clases. No es coincidencia que sean los estudiantes los que hayan iniciado el descontento social que se esparció masivamente, tampoco es coincidencia que mis estudiantes en el liceo de niñas donde estuve de profesor practicante el 2020 fueran tan conscientes de la situación de crisis generalizada en el país. Ellas son parte de otra generación, sin embargo, son parte de los sectores populares

de este país, lo que ha provocado en sus pensamientos la comprensión más sincera del descontento social generalizado. En dichas estudiantes, se puede denotar una preocupación por la mercantilización de los derechos esenciales consagrados en la constitución dictatorial de 1980. No solo les interesaba su bienestar individual, como suele creerse respecto de les *millenials*, ellas se preocupaban de todas las injusticias, las que afectan a sus ma-padres y a la sociedad en su conjunto.

Decisión por la historia e inspiración investigadora

¿Cómo logró Diego Chávez atrapar nuestra atención? Es la pregunta que ha cruzado toda mi experiencia en torno a impartir clases, cómo se logra transformar la mentalidad y la memoria colectiva de les estudiantes, a través de la conciencia histórica. Este profesor nos enseñó más cosas. En una clase, expuse sobre el Movimiento de Izquierda Revolucionario fundado a fines de los sesenta con mis compañeros como tarea, incluso mostramos un discurso de Miguel Enríquez. Hubo varias clases dedicadas a actividades lúdicas, vimos varios documentales y revisamos muchos testimonios de gente que vivió el siglo XX. También nos hizo analizar, en una oportunidad, la canción Memoria Rebelde de Subverso. No obstante, aquel día en que vimos el capítulo sobre el Poder Popular, nos habló directamente de la historia no tradicional que es peligrosa en las aulas. Ese fue el único día en que dudé estudiar Derecho. Solo un día fue necesario para entender que quería hacer lo mismo que hacía el “Chaveta”, calar hondo en las mentalidades de las nuevas generaciones, darles la posibilidad de reinterpretar su pasado histórico y decirles que su futuro no está tan perdido como todos les dicen.

En términos personales, el contenido y la temática que abordamos con Diego Chávez en sus clases, marcaron no solo mi decisión de estudiar Pedagogía en Historia, sino que también cruzaron toda mi formación en la Licenciatura en Historia, donde luego de cuatro años escogí investigar en mi informe de grado en torno a los Cordones Industriales, en la época de la Unidad Popular, desde una perspectiva de la batalla por recuperar las memorias políticas nubladas por el terrorismo de Estado y por dar reconocimiento a quienes defendieron el proyecto político popular de aquel entonces, historizando en torno a sus

prácticas cotidianas de organización colectiva de la vida diaria. En ese sentido, había cumplido con parte del mandato que me había propuesto en tercer medio, de investigar la memoria obrera local previa al golpe militar. Por otro lado, quedaba pendiente en mi formación investigadora, reconocer las acciones pedagógicas de aquella época que heredaron algunos profesores, sobre todo en el actual marco de crisis de la educación neoliberal, donde se hace urgentemente necesario poder realizar una genealogía de las prácticas docentes insertas en la coyuntura de mayor desarrollo político para el movimiento popular, desempolvando el vínculo pedagógico, entendido como la relación que se teje entre le educadore y le estudiante, que es parte de un contexto educativo, donde desarrolla la práctica docente. Este vínculo pedagógico también es entendido como el lugar central, es donde el educador se relaciona con su propósito. Considero que dicho concepto no abarca exclusivamente lo que sucede dentro de un aula, sino que dentro de él es esencial ver las relaciones interpersonales entre les dos sujetos, el educador y el educando, en todos los espacios de la comunidad donde se desenvuelven.

Problematización

En torno a ello, me propongo estudiar y “buscar” Relatos de Vida de docentes de la época que me interesa, me refiero al período que va desde los inicios de la década de 1950 hasta 1973, cuando culmina el gobierno de la Unidad Popular, observando las prácticas docentes democratizadoras y el vínculo pedagógico y ver experiencias docentes vinculadas a transformaciones democráticas a través de la educación. En torno a aquella búsqueda, me encuentro con el trabajo del Fondecyt “Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas”, N°1090692, del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. En este aparecen varios relatos, como los de Brunequilda, Leopoldo y Carlos, y uno especialmente que me interesa trabajar, el de Lautaro Videla, para contrastar y comparar con mi experiencia con el ‘casi profesor’ Diego Chávez. La lectura e interpretación del Relato de vida de Lautaro, es parte del trabajo, pero no es “todo” el trabajo. El trabajo comenzó, como ya vimos, con el relato biográfico de mi experiencia escolar secundaria, el cual es parte articuladora de esta investigación.

Más adelante, busco darle un contexto pedagógico al período que me interesa, así el testimonio de Lautaro, se convierte en otro eje del informe aquí presente, consciente de que no es el estándar o la norma de aquella época, pero sí una “voz” con propósito pedagógico transformador. Su vida se transforma en una “versión pedagógica” de un momento de cambios, él se presenta como un sujeto con ‘conciencia de cambio’, que existió, aprovechando de descubrir si los métodos del docente que me marcó tenían alguna relación con los de aquel período histórico que nos mostró con tanto entusiasmo en sus clases. A partir de esta idea, me surge la siguiente inquietud: cómo surgen las prácticas docentes democratizadoras, dicha pregunta la responderé haciendo una proyección histórica desde mi relato, repasando qué elementos tienen en común con la práctica pedagógica de Lautaro, y viendo (superficialmente) en qué influyen los contextos donde se desarrollan. De ahí surge mi necesidad de buscar testimonios de docentes alrededor de los años cincuenta, sesenta y setenta. Considero necesario saber cómo se reflejaban dichas categorías, resultado de la interrelación de la práctica pedagógica y su contexto en específico.

Hay ciertos relatos de este período, que nos dan ciertos indicios de las prácticas docentes que buscaban innovar frente a la tradición y disputar este espacio educativo cargado de poder. En el caso de Lautaro, señala que, en el contexto de una huelga en los últimos años del presidente Eduardo Frei Montalva “Los profesores empezaron a asumir conscientemente la división clasista de la educación en el sistema, y a valorar positivamente la búsqueda de nuevas formas de educación unitaria. Más tarde, la importancia de la educación en los cambios de la sociedad. Así fue surgiendo una especie de programa de los profesores, lo que les permitió mantenerse unidos y reflejar su presión política sobre el Estado, cada vez con mayor precisión y con mayor claridad.” (Videla, 2010, p.43). Dichas transformaciones habrían sido paulatinas, llegando a la cúspide de su desarrollo en el contexto del gobierno de la Unidad Popular, donde se había creado un Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación, generando un ambiente donde Lautaro nos comenta que “Había una mayor comunicación, una humanización de la actividad docente, tanto de parte del profesor como de parte de los estudiantes, había mayor dosis de responsabilidad frente a lo que significaba educar, había interés del profesor y del alumno, era un impulso nuevo”(Ibid., p.44). A partir de lo revisado, me resultaron interesantes esas prácticas docentes que buscan cambios estructurales, humanizando en su camino el *vínculo pedagógico*, en un contexto actual donde

existe un trauma cultural generalizado a causa de la represión desplegada contra las bases sociales hace casi 50 años. Así lo vivió también Carlos Mellado, profesor de la época, quien cuenta que, a pesar de la apertura sostenida de todos los espacios educativos, llega un momento de la historia de nuestro país que todo acaba abruptamente para el movimiento popular en general, pues cuando “vino el golpe de estado, se acabaron todas las posibilidades de participación” (Mellado, 2010, p.6).

Para realizar la tarea que me he propuesto en el presente informe, utilizaré un testimonio de la época que hable de prácticas docentes que transformaron el *vínculo pedagógico*, dentro de un marco conceptual que tocara ese término y otros como las categorías de *prácticas docentes*, *democratización* y *poder (popular) docente*. Por otro lado, es necesario contextualizar diciendo que no todos los docentes ejercieron estas prácticas en particular, sino que se dan dentro de un movimiento específico de ideas que, como veremos en dicha época, toca la organización dada en las Escuelas Consolidadas, proyecto educativo transformador, que se explicará más adelante, y en el que participa Lautaro -uno de los principales referentes en este relato- en la población Miguel Dávila, al sur de Santiago. En este sentido, es necesario explicitar el contexto de Lautaro, y ver qué podemos rescatar de su relato y experiencia, para ver si existía una idea de transformación de las prácticas docentes desde las bases y no solo a nivel de los partidos políticos.

En síntesis, la intención general de este informe es ver cómo desde mi relato de experiencia, en relación a una práctica docente transformadora de un profesor que me marcó en mis estudios secundarios, me surge la necesidad de ir a buscar testimonios históricos, de mediados de siglo XX hasta principios de la década de 1970, puesto que en dicha época también se desplegaron estrategias docentes democratizadoras. Dichas vivencias pueden relacionarse en ciertos momentos por ciertas características comunes que veremos más adelante. En este punto, considero que es errático pensar que las acciones de cada uno de los docentes y del movimiento popular se originan espontáneamente. Situación que de algún modo conecta con las transformaciones de las *prácticas docentes* que queremos proyectar a futuro para los cambios educativos, sobre todo en lo que tiene que ver con el *vínculo pedagógico*. Dicho vínculo, en todo momento se relaciona a como un educador, en un espacio determinado, va generando una conciencia de su relación con los estudiantes.

Capítulo II. Sobre las prácticas docentes democratizadoras, vínculos pedagógicos y poder docente.

Prácticas docentes.

En el contexto actual donde las prácticas docentes avaladas por el Estado han despojado a los docentes de su contenido activista y político, es muy necesario entender cuál era el rol social y regenerativo de los trabajadores de la educación, antes de que se implementaran las políticas públicas destinadas hacia la desorganización colectiva de este grupo, durante la década de 1980. En ese sentido, revisaré algunas *prácticas docentes* desplegadas en el periodo que comprende desde la década de 1950 hasta principios de 1970, específicamente desde la experiencia de Lautaro Videla, profesor que ejerció la profesión durante esa época. A este respecto, con *prácticas docentes* me refiero a las acciones didácticas y asociativas que los profesores desplegaban en las comunidades educativas. Dicha tarea me la he propuesto porque la genealogía de las prácticas docentes de nuestra historia reciente puede guiarnos en la transformación del saber pedagógico de nuestro presente, el cual está muy permeado por la hegemonía del sistema de dominación capitalista en su versión neoliberal.

Las *prácticas docentes* que acontecieron en la vida de Lautaro y en el Chile de mediados del siglo XX, se dieron en el contexto de un movimiento pedagógico en específico, que fue formalmente conocido como Escuelas Consolidadas, desde ahí va a recorrer gran parte de su relato asociado a las prácticas docentes, ligado a un proyecto humanista y democratizador. Este plan localizado tiene sus raíces más profundas en la herencia entregada por la historia de la organización docente en la Asociación General de Profesores y en el Plan San Carlos, por lo cual, se liga directamente a la conciencia política de dichos actores, que se proponen transformar la sociedad a través de la educación, expresándose en todos los niveles de sus prácticas cotidianas. Si bien el testimonio de Lautaro señala la escasa presencia de partidos políticos en la agencia de estos cambios de estrategias educativas, hay una claridad en torno a las ideas que se quieren plasmar. En ese sentido, estaba la presencia de distintas ideologías y fundamentos teóricos, Lautaro nos comenta que “(...) la llegada de las

Escuelas Consolidadas viene a ser una integración, es que la presencia socialista y comunista, el marxismo, entra a ser un factor ideológico de la conformación de las Escuelas Consolidadas y entran a conformar un rol” (Videla, 2010, p.9). Es decir, existía una base teórica e ideológica para la mayoría de los profesores, sin embargo, confluyen con la autonomía correspondiente en los proyectos territoriales de transformación.

Por otro lado, la idea de escuela que se quería alcanzar en este movimiento no estaba pensada en términos de calidad, sino en cuanto a los rasgos y objetivos que buscaban alcanzar a través de proyectos transformadores. En tal marco, se concebía a la educación como parte esencial de la conformación de la sociedad, y por ese entonces los maestros empezaron a tomar algunas decisiones funcionalistas para llevar a cabo sus objetivos colectivos “Era clásico que se formaba la idea de la escuela, surgía la directora junto con un grupo de profesores, estos se vinculaban con la comunidad local, la comunidad local los apoyaba, terminaban yendo a desfilas al Ministerio de Educación, y a plantear con fuerza que se les entregara un local, recursos” (Ibid, p.24). Aquí podemos observar cómo las prácticas docentes en algunos sectores populares como la población Dávila, en Santiago, se constituían en base a las necesidades de las comunidades, que en algunos casos ellos mismos habitaban.

En esta tarea de consolidación, los profesores ofrecieron una alternativa de lucha común involucrando a la comunidad del barrio, desplegando las siguientes acciones, según Lautaro: “Primero, se aseguraba la continuidad de los alumnos en el proceso de la enseñanza, de su formación educativa. Segundo, se respetaba la diversidad entre los alumnos, se atendía las distintas modalidades, las distintas situaciones, formas de expresar y aspiraciones de los estudiantes. Tercero, era la unidad del proceso, a través de una dirección única” (Ibid, p.25). Sin procesos de selección, logra persistir una identificación local en torno a un objetivo común, que rompe con el esquema tradicional de designación de establecimientos educativos, el cual es articulado, coordinado y protagonizado por los mismos docentes en conjunto con la comunidad.

Cuando se llega a tal nivel de involucramiento con la comunidad, las prácticas docentes comienzan a desbordar el espacio institucionalmente delimitado, es por eso que luego de la fundación de la Escuela Consolidada entre la década de 1950 y 1960, en la ex comuna de San Miguel y actual comuna de Pedro Aguirre Cerda, se empieza a vivir un

proceso que toca todas las esferas donde se desplazan los educadores. En la misma experiencia de Lautaro, su hogar se transformó en una especie de biblioteca local, la que estaba siempre a libre disposición, ya que cuenta que tenía “un gran número de libros y muchos de los estudiantes pasaban a hacer su tarea ahí” (Ibid, p.27). Su involucración con la comunidad educativa generada fue tal, que más adelante llegó a fundar extracurricularmente un grupo folclórico que recorría los pasajes de la población, compartiendo y enseñando experiencias artísticas. Las acciones del grupo de docentes de esta Escuela Consolidada, llevaron sus prácticas a todo ámbito, construyendo incluso plazas en lugares baldíos, recogiendo la basura acumulada ante amenazas sanitarias, pintando murales junto a la comunidad, etc. Es decir, esta colectividad, desde sus acciones cotidianas, contribuyen con actos sociales regeneradores. Al respecto, Lautaro cuenta que “Había un campo abierto para que el profesor tomara la iniciativa en lo que era él capaz y le interesaba desarrollar al margen de lo que tenía que cumplir. Todos colaboraban, todos nos sentíamos compañeros de una misma tarea, estábamos integrados, había una coordinación de integración muy clara en todos nosotros” (Ibid, p.28).

Esta hebra podría enlazarse en mi relato con el profesor Chávez, puesto que primero estudió las necesidades e intereses que teníamos para planificar su acción y plantear su rol, independiente de que haya estado años antes en el mismo colegio. En ambos procesos, podemos estar hablando de apertura a la diversidad y de las relaciones a nivel de comunidad. En el caso de mi profesor, él había llegado con el objetivo de robustecer las acciones transformadoras en torno al mismo proyecto educativo en que se había educado, manifestando un sólido sentido de pertenencia e identificación con el espacio. Su accionar abarca ser reconocido por los estudiantes políticamente, su opinión empieza a ser valorada, al igual como menciona Lautaro en su historia “El profesor era valorado políticamente, no solo socialmente. Ahora se agregaba a su capacidad su dignidad de cumplir la función de la cultura en la reconstrucción de la sociedad” (Ibid, p.43).

El concepto de *prácticas docentes* aquí lo entiendo como un ejercicio de respuesta a las demandas de los actores sociales de los sectores populares, ya que “(...) los cambios que se generan en las prácticas pedagógicas de los docentes responden fundamentalmente a los contextos socio-económico-culturales donde ejercen el oficio de enseñar, que marcan las

condiciones y características de sus alumnos y, en consecuencia, generan demandas al oficio de enseñar” (De Tezanos, 2007, p.22). Es por eso que la actualidad nos exige que “Las prácticas pedagógicas deben ser planteadas desde la pedagogía, implicando la institucionalidad del quehacer educativo, su sistematización y organización alrededor de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje. Es así que deben ser pensadas y repensadas como la primera y fundamental responsabilidad del educador, fundamentada a partir de las intervenciones pedagógicas que emergen en el proceso de conocimientos y experiencias de formación de sujetos íntegros y autónomos, capaces de resolver las diferentes situaciones que se presentan en su adaptación al proyecto de vida académica.” (Duque Andrade, 2013, p.11) Dicho término, de *prácticas docentes*, es entendido dentro de este informe, ligado directamente a las acciones docentes de *democratización* fuera y dentro de las aulas que tuvieron un protagonismo importante a principios de las décadas de 1950 y 1970. En este punto, es necesario entender que las prácticas docentes que hemos analizado no corresponden a todo el universo de profesores, sino que se dan dentro de un movimiento docente en específico, que plantea al docente como un sujeto político activo y colectivo, que tiene sus antecedentes en un proceso de más larga data.

A propósito de esta categoría de *prácticas docentes*, una conducta muy interesante para mencionar que se da en el caso de Lautaro y de Diego, es que utilizaban algunos rasgos de la pedagogía ligada a la memoria histórica de los sectores populares, en el caso de la consolidación dice Videla que “(.) explicábamos lo que era el trabajador, el trabajo, lo que era nuestro propio trabajo como docente. Orientábamos al estudiante, le hacíamos ver lo que era su padre, al explicarle al tipo lo que era el trabajo, el alumno se sentía mucho más convencido frente a su familia, ahí hicimos la gran experiencia de lo que llamaríamos orientación para el trabajo.” (Videla, 2010, p.43). Por el lado del profesor Diego, también observamos en el relato que se detenía siempre en sus clases en la situación de la clase trabajadora en el siglo XX, mostrando material de todo tipo, haciendo un enlace de cómo se vería esta situación en el presente, llevándonos a sentirnos identificados con esa historia de largo anclaje y gatillando reflexiones sobre la explotación laboral y la represión estatal, en una operación colectiva. Podríamos llegar a presumir que en ambos casos estamos ante una educación cargada de empatía histórica, memoria y conciencia de clase, donde el docente da a conocer de forma clara el rol del grupo social (donde realiza su agencia) dentro de las

relaciones de poder de la sociedad capitalista. Dicha estrategia se asemeja a la correlación del análisis que hace Paulo Freire (1997) entre opresor y oprimido.

Democratización y pedagogía democrática.

El segundo punto que es inevitable tocar, es el que dice relación con la *democratización* dada por las prácticas docentes que respondían a las necesidades de la comunidad local generando una apertura de los espacios y apoyo integral a los estudiantes sin discriminación. En aquel contexto de Escuela Consolidada “A nadie se le ocurriría decirle a alguien, mira tú no tienes derecho a hablar, habría sido una especie de locura. Había un concepto que incorporaba la vida democrática abierta, la escuela lo había dado, lo ampliaba la comunidad en su conjunto, tuvo gran influencia y se practicó en todo el ambiente” (Ibid, p.29). En ese sentido, uno de los puntos importantes que se plantean es la vinculación inmediata del espacio educativo con su entorno, era esencial que todos los estamentos participaran en la creación del proyecto. A escala mucho más baja, de corto plazo e individual, el profesor Diego Chávez, buscó trabajar mancomunadamente las proyecciones que él tenía en la jefatura de curso, se involucró en las reuniones de apoderados, conversó con los apoderados de quienes estaban más complicados académicamente, se hizo parte de nuestros espacios de recreos, fuera de clases e identificó necesidades claves para la exhibición de sus planificaciones. Dicho de otro modo, trabajó focalizadamente la experiencia de participación democrática en un grupo curso, haciéndonos partícipes como comunidad estudiantil. En el caso de Lautaro, en la relación misma que se generaba en la sala de clases, señalaba que se produce una “renovación democrática” porque gracias a la coordinación de los profesores, los estudiantes son consultados, además se estimulaba su participación junto con su organización, generando una mayor amplitud de diálogo.

Hasta lo que respecta al sistema de evaluación en la Escuela Consolidada, este era más democrático que el generalizado institucionalmente a nivel estatal, no se colocaban en el centro los resultados de las calificaciones: lo más importante era el proceso de aprendizaje. En ese sentido, Lautaro comenta que el día de la evaluación solo se preocupaba de cómo se desarrollaba la sesión, situación que a los estudiantes acostumbrados a hacer trampa para

obtener mejor puntuación, les sorprendía. Lo mismo ocurría en las clases del profesor Diego, si bien tenía la obligación de hacer pruebas por mandato del establecimiento y del Ministerio de Educación, estas eran mucho más relajadas, de respuestas fáciles, concentrando la mayoría de sus esfuerzos calificativos en el desarrollo mismo de las reuniones con su grupo curso. Ambos procesos en el que participaron estos profesores, abren mucho más la experiencia de la evaluación y no la restringen a un solo momento cargado de presiones como se da en la mayoría de los exámenes: había un interés docente mucho más comprometido con la formación integral de cada alumne.

Otro aspecto importante a la hora de hablar de *democratización* fue la involucración política que tuvieron los docentes. Lautaro menciona que en este periodo aprendieron a sindicalizarse, se convirtieron en sujetos políticos, pero no subordinados a los partidos políticos, ellos generaron sus propias propuestas. Se gestaron así distintas acciones democráticas a nivel de base, en el caso de las Escuelas Consolidadas, fueron movimientos de profesores que se juntaron en grupo para realizar proyectos a nivel local, buscando la unificación de los niveles educativos, haciendo trabajos situados según los contenidos culturales de cada lugar, desechando la idea clasista de la educación, que busca seleccionar y separar a los estudiantes por secciones. En ese sentido, considero el concepto de *democratización* como pertinente para analizar el periodo y las prácticas docentes, puesto que se alcanzó el más alto nivel de participación política y comunitaria en Chile, además en el ámbito educativo hubo un aumento significativo de la matrícula escolar a nivel general.

Siguiendo lo señalado por Apple y Beane (2005), considero la democratización como un ejercicio de involucramiento activo. La *democratización* en las Escuelas Consolidadas coincide con principios ideales de las Escuelas democráticas declarados por estos autores, “Así, la idea de una participación general en los asuntos escolares como un rasgo de las escuelas democráticas no es tan simple como solicitar participación, porque el derecho a tener voz y voto introduce preguntas sobre cómo encajar los diversos puntos de vista en la frágil ecuación que pone en equilibrio los intereses particulares y el bien común más amplio de la comunidad democrática” (Apple y Beane, 2005, p.26). Estas prácticas reunidas en un solo espacio, deben implicar la incitación de los docentes a la organización de las comunidades locales, con el objeto de contribuir a su agencia directa y empoderamiento

de ellas. Situación que podemos observar en la experiencia de Lautaro y también en la experiencia que buscaba plasmar un poco mi profesor de Historia en tercero medio, cuando centraba las planificaciones en nuestras opiniones e intereses como curso.

Adicionalmente, en este concepto de *democratización*, la búsqueda de transformación de las injusticias sociales debe ser un tema central ya que “(...) los que están comprometidos con la educación democrática se sitúan en una posición de conflicto con las tradiciones dominantes de la escolarización” (Ibid, p.29). A este respecto, el término sirve para entender cómo se ejerce una práctica, si es un medio o no para alcanzar un cambio estructural en la sociedad. De todas formas, me atrevo a aventurarme con decir que las prácticas docentes plasmadas desde la década de los cincuenta hasta principios de los setenta, son el resultado de un periodo más largo, caracterizado por algunos historiadores, entre ellos Jorge Insunza, como Estado Docente. El cual comprende los gobiernos del Frente Popular a fines de los treinta hasta el comienzo de la dictadura militar en 1973, puesto que el sistema educativo logró ampliar su cobertura, y avanzó en una mayor pluralidad. En palabras de Insunza “(...) la evolución del Estado Docente llega a su expresión máxima durante el gobierno de Salvador Allende. Por primera vez, el gobierno y el Sindicato de trabajadores de la educación llamaban a reflexionar y definir la política educativa más acorde a las necesidades de la población, concretando un proyecto que reconocía la diversificación de trayectorias educativas, pero que a su vez buscaba una unificación que garantizara el acceso igualitario al bien educativo. Este proyecto implicó la introducción de una nueva acepción de democratización en educación, ya no se asociaba sólo a un aumento de la cobertura educativa hacia las clases populares, sino que también a una participación creciente de los actores educativos y comunitarios en la gestión educativa” (Insunza, 2009, p.63).

Me atengo a este lapsus de tiempo, llegando a este punto, del gobierno de Salvador Allende, porque lo considero como el punto cúlmine del trabajo de años de *democratización*, donde los profesores tuvieron más oportunidades para desplegar propuestas, entiendo que idealmente “Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente” (Dewey, 1998, p.82). En consonancia con esto, una educación para la democracia debe ser entendida como las

herramientas de emancipación y autonomía que se le entregan a los sujetos para desarrollar una sociedad organizada en contra las desigualdades sociales.

Dentro de los principios de *democratización* adhiero a los postulados que Paulo Freire nos entrega en la “Pedagogía de la Autonomía” (1997) que dicen que “(...) enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1997, p.47) Estas y otras ideas de Freire estarán muy presentes en las políticas educacionales de la época, incluso el presidente Salvador Allende declarará al inicio de su gobierno en 1971 como el año de la “democratización educacional”, con la premisa de que “Para nosotros, toda la sociedad debe ser una escuela, y la escuela debe ser parte integrante de esa gran escuela que debe ser la sociedad. Pero no la tradicional, introvertida, satisfecha de una enseñanza que puede ser bien impartida, pero que no sobrepasa más allá de sus muros; porque pensamos en la escuela abierta, plenamente integrada a los procesos que inquietan, preocupan e interesan a la comunidad” (Allende, 1971, discurso “El niño, único privilegiado”). En relación con ello, según Lautaro Videla “El aporte de la Unidad Popular fue la incorporación de dirigentes y trabajadores que pasaron a tener cargos ejecutivos en el gobierno. Eso fue algo absolutamente positivo y de gran simbolismo. Era el gobierno de Allende: democrático y vinculado a los sectores sociales organizados de la sociedad” (Videla, 2010, p.46). Es decir, en las acciones de este gobierno, el último antes del régimen dictatorial, se canalizaron las estrategias que estaban desplegando los docentes progresistas en los sectores populares, como en la Escuela Consolidada Miguel Dávila Carson, donde empujaban en pos de la participación de los sujetos que componen todos los niveles de la sociedad en el sistema educativo.

A finales de los años sesenta, el pedagogo Paulo Freire en su exilio en Chile, afirmaba que “La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellas no solo pueden, sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de su propia democracia. La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer al debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa”. (Freire, 1967, p.92). En cuanto a esto, la supervivencia de este nuevo modo de ser docente crítico y de enfrentar la realidad, se vio reflejada en la

creación de las Escuelas Consolidadas y en la propuesta del proyecto gubernamental de la UP en la Escuela Nacional Unificada (ENU), esta última si bien no pudo concretizarse debido al golpe de Estado que truncó las experiencias de democratización social, estuvo caracterizada bajo los conceptos de *Nacional, Unificada, Diversificada, Democrática, Pluralista, Productiva, Integrada a la Comunidad, Científica y Tecnológica, Humanista y Planificada*; tenía entre sus objetivos “(...) contribuir al afianzamiento del naciente sistema social y al acceso del pueblo a la cultura y al dominio de la ciencia y la tecnología; darle al sistema educativo flexibilidad y capacidad de readaptación constante, mediante planificación, evaluación y formulación; reorientación del proceso educativo conforme a los principios de unidad entre teoría y práctica y entre estudio y trabajo productivo, etc” (Núñez, 2003, p.53) . Además, “El Proyecto de la ENU buscaba una descentralización, con mejoras en las condiciones sociales, funcionarias y profesionales de los docentes, promoviendo la participación democrática, directa y responsable de los trabajadores de la educación y de la comunidad. La discusión de la ENU se alargó hasta 1973 bajo el lema *Por una educación nacional, democrática, pluralista y popular*” (Insunza, 2009, p.62). En este sentido, dichas experiencias, las Escuelas Consolidadas y la ENU, fueron nutridas por prácticas democratizadoras, en la medida de que los sectores populares y la clase trabajadora pudieron disputar el poder en el sistema educativo con su participación directa. Es así como en esta nueva década de 1970, que inauguró el gobierno de Salvador Allende, fue el mismo Lautaro Videla, docente de base, quien llegó a participar en instancias del Ministerio de Educación, al igual que el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) donde se reunían todas las organizaciones que representaban a los trabajadores de la educación.

Vínculo pedagógico y lazos comunitarios

Dentro de las *prácticas docentes* y la *democratización* de los espacios educativos, estimo esencial tocar el *vínculo pedagógico*, ya que estamos ante todo frente a una relación humana, que, dependiendo de su profundidad en la confianza otorgada por ambos actores, va depender también su alcance de transformación. En relación a aquello “La mayoría de los estudios referidos a las prácticas pedagógicas o docente en contextos escolares han

privilegiado el foco de la enseñanza de los contenidos curriculares, minimizando la importancia de las relaciones interpersonales entre profesor y aprendices en el aula. El vínculo pedagógico entre estos actores no ha sido parte de las variables consideradas para comprender el fenómeno educativo.” (Dominique Manghi-Haquin, 2016, p.12).

En este marco, emergen recuerdos en la experiencia de Lautaro que mencionan un *vínculo pedagógico* rupturista, fuera de la tradicional jerárquica dentro del aula, por el contrario, desde comienzos de la Escuela Consolidada en la población Dávila “Los estudiantes participaban en eso en la medida de sus propias realidades, eran alumnos, eran muchachos todavía, después se transformaron en dirigentes de la localidad, políticos, vecinales, de todo. (Videla, 2010, p.30)”. Hubo una relación que prosperó más allá, vínculos que se formaron al calor del espacio educativo, pero que trascendieron a nivel de la comunidad y el territorio. De acuerdo con lo anterior, emergieron acciones más concretas que involucraban a estos dos actores, como, por ejemplo, cuando en una reunión extracurricular entre algunos de ellos, salió la idea de hacer una plaza, en un terreno socavado cercano al colegio e inmediatamente se dispusieron con los materiales y mano de obra, o como cuando se formó improvisadamente una biblioteca popular en la casa del entrevistado, que permitió entregar más herramientas culturales a los jóvenes.

A este respecto, el *vínculo pedagógico* trascendía a una escala que abarca más actores en el caso de Lautaro, no sólo implicaba a estudiantes y docentes, sino que comprometía a toda la comunidad local cuando la escuela estaba más establecida. Así fue como a principios de los sesenta en manifestaciones docentes, “La relación cambió con los alumnos, con la comunidad local, con la población y se transformó la huelga de los profesores en algo nacional. Era otro concepto, pues no era la huelga localizada, sino una que trascendía hacia la población. Fue una huelga nacional, de apoyo masivo. Si había conflicto, la mayoría de los profesores concurrían. Era inconcebible que una escuela no fuera, o que un grupo de profesores no fuera al acuerdo de salir a la calle a pelear: un mitin o una protesta, o por último la huelga misma” (Ibid, p.41). Asimismo, en la llamada “Huelga larga”, que significó un paro nacional en 1960, se produjo el fortalecimiento de las relaciones, en actividades cotidianas como lo fueron las ollas comunes, los profesores participaban desde su propio protagonismo levantando un espacio autónomo con la comunidad. Estas mismas situaciones ocurrían

embrionariamente en las manifestaciones estudiantiles del 2014 en las que participó mi generación, puesto que fue el mismo profesor Chávez y otro puñado de docentes quienes nos iban a visitar a las tomas, nos llevaban comida, nos acompañaban a las marchas y se quedaban con nosotros cuando éramos detenidos en las manifestaciones.

Considero que las *prácticas docentes* que han estado presente a lo largo de la historia, pueden documentarse no solo a través de la experiencia de los profesores, sino que también a través de la vivencia de los estudiantes, quienes pueden describir un *vínculo pedagógico* concreto. Asumiendo de esta forma, que, los saberes pedagógicos a historizar, se enriquecen más cuando hay un campo de construcción colectiva y horizontal entre todos los actores del contexto educativo. Este *vínculo pedagógico* participativo que propongo requiere una transmisión de habilidades reflexivas emancipatorias, las que son entregadas por el docente quien posee un capital cultural adquirido en un espacio académico determinado. Por otro lado, siguiendo con las ideas plasmadas en los conceptos anteriores, el *vínculo pedagógico* adquiere más sentido cuando se democratiza el conocimiento como una herramienta “Se puede definir así el vínculo educativo como un articulador de las generaciones; ya que teje finos hilos (anillos) de confianza, necesarios entre éstas. Cada quien los usará en la aventura inédita de su propia vida.” (Núñez, 2005, p.40). Pero este vínculo no es neutral, requiere una posición política frente a la desigualdad, requiere una intencionalidad para generar una pedagogía transformadora. En este camino de búsqueda por democratizar las escuelas, “El vínculo educativo puede jugar, si se juega bien, como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir” (Ibid, p.31).

Sobre esto en particular, podemos visualizar cuando se potencia el proceso de vinculación educativa, a principios de la década de 1970, en el gobierno de Salvador Allende. En el contexto de la creación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, Lautaro profundiza que “En el aula hubo mayor comunicación con los alumnos, porque iba más allá de la clase curricularmente establecida, con lo social, había una actitud de mayor comprensión de la propia juventud de lo que hacían los profesores. Implicaba cuidado de materiales, bancos, hojas, mimeógrafo, aseo, que involucraba a todo el sistema.” (Videla, 2010, p.44). Este sería el punto de culminación del desarrollo del *vínculo pedagógico*, puesto que había una mayor comunicación entre estudiantes, profesores y comunidad local, cuestión

que se rompe en el golpe de Estado de 1973 con la disolución del SUTE, las Escuelas Consolidadas y el proyecto de ENU impulsado por la Unidad Popular.

Lugar del poder (popular) docente.

En tal sentido, otro término que me parece necesario abordar y definir es del de *Poder (Popular) Docente*, una categoría que, a mi juicio, es la más adecuada para tratar el contexto de *prácticas docentes* que se utilizaban como vehículo para la *democratización* de la sociedad a principios de los setenta. Dicha tarea me la he propuesto porque los profesores de aquella época eran considerados como trabajadores de la educación, quienes también estaban organizados en un sindicato único (SUTE) y eran actores activos de casi todos los espacios educativos en la sociedad. El objetivo de adaptar el concepto, es develar si efectivamente las prácticas y la organización docente se traducían en un poder emanado desde una base social que buscaba transformaciones estructurales.

Cuando hablamos del proyecto de Escuela Consolidada, en la trayectoria de vida de Lautaro, nos referimos a un espacio que se fundamenta en la participación de las bases para la construcción de una escuela pública. Esta consolidación era una tarea que atañía principalmente a toda la comunidad. Si bien fue un grupo de profesores que comenzó con la iniciativa, matriculando alumnos en un paradero de la población, fue en base a las necesidades que surgían en este sector popular. Más adelante, la demanda de la comunidad por un centro educativo, va a tomar forma institucional a principios de los cincuenta y hasta comienzos de los setenta. En este último momento, Lautaro nos comenta que “Tanto con la Democracia Cristiana con Frei, como más tarde Allende con la Unidad Popular, todo fue impulso para dar cultura a la base social, a la gente de la base social. Esto fue “empujando para arriba”. Es decir, no fue que hayan sido manejados por la dirección del partido. Entender eso ahora es difícilísimo, cuando ves el manejo cupular, pero entonces no se entendía así, porque la gente se sentía con derecho a intervenir, con derecho a participar” (Ibid, pp. 44-45). La situación anterior como se fue configurando como un *Poder Popular Docente*, que confluye en una organización sindical supranacional, la cual tenía presencia de profesores militantes de partidos políticos de izquierda y de centro, pero que en la práctica funcionaba

como una fuerza autónoma ejercida por los trabajadores de la educación, quienes disputaban las acciones y decisiones políticas en torno al sistema educativo.

En el testimonio de Lautaro Videla nos cuenta cómo “En el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, SUTE, estaban todos los profesores de Chile dependientes de la enseñanza del Estado. Pasó a ser obligatoria la pertenencia al Sindicato Único. Esto fue al final, antes de llegar a 1970 que fue cuando surgió. La sindicalización comenzó a ser obligatoria, automática, todos pertenecían, era lo que se consideraba más democrático en aquel momento, todos tenían el derecho a estar” (Ibid, p.45). No obstante, era un proceso de largo tiraje que decantaba en un proyecto de unidad sindical, donde la participación de la base era lo que le daba solidez a este espacio, como ocurrió, por ejemplo, en las Escuelas Consolidadas, donde sin direcciones partidistas ni intenciones propagandísticas se llevó a cabo un plan colectivo impulsado por individualidades de maestros, el cual buscaba satisfacer necesidades concretas y empoderar a la comunidad en las transformaciones educativas.

Concuerdo con lo que plantea Franck Gaudichaud quien dice que el Poder Popular en Chile se manifiesta como nuevas formas de hacer política y ejercer participación. En cuanto a esto último el autor plantea que “La participación de los trabajadores respondió a una fuerte demanda de democratización de las relaciones capital-trabajo por parte de estos, significando importantes cambios en las relaciones laborales y una mejora sustancial en la calidad de vida cotidiana” (Gaudichaud, 2004, p.29). En tal sentido, dada la índole del periodo, donde el movimiento popular pretendió contar con las masas más renegadas, declaro como premisa que el Poder Popular en su versión local, no buscaba su realización en un Estado paralelo y dicotómico, por el contrario, su fundamento reside en el empoderamiento de los trabajadores que se hacen parte de la toma de decisiones y tienen un mayor protagonismo en sus comunidades. Dicho concepto, es procedente de los estudios de diversos autores en torno a la organización de los obreros de los Cordones Industriales y la organización de pobladores en los Comandos Comunales en el periodo de la vía chilena al socialismo. Sin embargo, creo necesario adaptarlo para entender la situación de la época. En pocas palabras, el *Poder Popular Docente* lo planteo para dilucidar finalmente si existía protagonismo de la base de los trabajadores de la educación en las transformaciones y en la

proyección de nuevas políticas educativas de la época, y cómo esto se reflejaba en las prácticas cotidianas de su oficio.

En el escenario actual, existe una consolidación de las demandas de los profesores, más ligada al ámbito economicista, dejando de lado la perspectiva más política y politizadora de los trabajadores. De esta forma, podemos observar que la situación dada es la gremialización con bases dictatoriales, en el Colegio de Profesores, en la cual no hay una tan masiva participación. Existen ciertos casos puntuales, como el del profesor Diego y algunos otros docentes que nos acompañaban en las protestas, donde se puede observar que hay una preocupación más allá de su propia condición laboral, no obstante, sigue siendo de carácter embrionario y escaso. No podemos hablar de un *Poder Popular Docente* como tal, no existe una autonomía política plena del magisterio, además hay pocas experiencias sobre vinculación comunitaria del maestro con el territorio de la escuela donde trabaja. No obstante, hoy el futuro es esperanzador, los profesores han demostrado su organización en las paralizaciones y movilizaciones del 2014-2015 donde, el primer año, ocurre una “Rebelión de las Bases” como comenta Anibal Navarrete “ (..) instancia en la cual los profesores, molestos por la ausencia de implementación de políticas que permitieran avanzar en mejoras en las condiciones laborales, decidieron movilizarse y paralizar sus actividades sobrepasando la estrategia planificada por el Colegio de Profesores” (Navarrete, 2020, p.66). En ese sentido, nos referimos a movilizaciones y disputas más internas por la conducción de la postura que debía mostrar el magisterio frente a las políticas educativas. “Por otra parte a diferencia de lo ocurrido con la “Rebelión de las Bases”, el año 2015 los profesores una vez más salieron a la calle. Sin embargo esta vez la acción de los docentes fue articulada y liderada por la conducción del Colegio de Profesores, quienes a través de la ejecución de un plan de acción centrado en la movilización social y la articulación con los demás actores de la educación, sostuvieron una prolongada movilización que tuvo como objetivo hacer frente a la implementación de una política pública no legitimada por los profesores, al no representar la elaboración que los docentes habían desarrollado en torno a la configuración de una Carrera Docente” (Ibid, p.67). Respecto a esto, recuerdo que los ánimos el 2015 del cuerpo docente en mi liceo, eran a favor de un mayor protagonismo y unión en favor del empuje contra esta ley de Carrera Docente, pocas veces se había visto tantos docentes

colegiados y no colegiados participar activamente de la discusión en clases, en marchas y paralizaciones.

Más adelante, el 2018-2019, se muestra un escenario donde los docentes movilizados han reivindicado en su petitorio demandas como la ‘Deuda histórica’, agobio laboral, estabilidad laboral, igualdad de trato a todos los profesionales de la educación, el fin al doble proceso de evaluación docente, superar la educación estandarizada, transparentar el proceso de Carrera Profesional Docente, y una que más me resuena la de “escuela democrática, profesional y especializada” la cual habla de que los Consejos de profesores y Escolares deben ser resolutivos, que todos los cargos directivos deben ser concursables, que los profesionales que administren los servicios locales de educación deben ser profesores o cercanos a los estudios universitarios de educación, que se debe revisar el Sistema de Alta Dirección Pública, y, en un último punto se propone “Promover el sentido de comunidad docente y reconocer y estimular en la carrera docente la capacidad de trabajo en equipo y colaborativo” (Petitorio Colegio de Profesores, 2018, p.10).

Adicionalmente, en esta carrera de construcción involucramiento social docente, podemos rescatar el ejemplo de aquella conciencia y estrategias pedagógicas que permitieron llegar al afianzamiento de este grupo, entre los años cincuenta y principios de los setenta, con el objetivo de estudiar los errores y los aciertos que son útiles en la actualidad. En resumen, como menciona la profesora Leonora Reyes, lo más rescatable de la experiencia de las Escuelas Consolidadas, es que “A partir de la década de 1950 se desarrolló un movimiento impulsado por docentes que asumió la relación escuela, comunidad y democracia como el eje central del problema educacional. Esta relación provenía de una reflexión hecha ya por el movimiento de maestros primarios durante la década de 1920 al criticar la selectividad social, la carencia de una orgánica racional, la centralización administrativa y el verticalismo en la toma de decisiones del sistema escolar chileno. Junto a ello, la falta de atingencia con la realidad local, la carencia de criterios técnicos y excesivos criterios políticos provocó que reafiorara una concepción de escuela volcada hacia su entorno social y cultural. Según esta visión, la Escuela debía desarrollar su acción a favor de los vecinos de modo que estos se involucraran en el proceso educativo de los niños y jóvenes de la localidad” (Reyes, 2011, p.54).

Capítulo III. Reflexiones finales.

A modo de conclusión, me gustaría volver a tocar al contexto de mi práctica pedagógica profesional, en este proceso de finalización de mi formación docente. En ella pude visualizar una cantidad considerable de dificultades que no permiten darle continuidad a las clases en los colegios de más bajos recursos, debido a que, a causa del contexto de pandemia del Covid-19, casi la totalidad de las sesiones se realizan a través de plataformas digitales en línea, para las cuales todos los estudiantes deben contar con un aparato tecnológico, con un contrato de conexión a un internet estable, un espacio adecuado para poder estudiar en su hogar y un acompañamiento constante de un adulto que se asegure que detrás de la pantalla está cumpliendo a cabalidad el proceso. En este sentido, en los dos liceos de niñas que me ha tocado implementar clases (2020-2021), no se han cumplido estas condiciones mínimas para desarrollar las clases, incluso, de muchas alumnas no se ha sabido nada en un buen período de tiempo. En base a esta situación, vale la pena preguntarse en qué escala se encuentra comprometido el derecho constitucional a la educación. Adicionalmente, podemos observar que no hay ni siquiera acompañamiento de perfeccionamiento o capacitación a los docentes, por lo que han tenido que aprender a utilizar nuevas plataformas para realizar clases virtuales en la marcha de estas.

Entonces, frente al contexto, ¿cómo se puede ejercer una práctica pedagógica democrática? Esa es la pregunta que tuve que enfrentar reiteradamente este semestre, puesto que en clases virtuales no es tan sencillo generar una buena participación, por el contrario, las cámaras y micrófonos apagados son los que se imponen. A este respecto, se deben buscar metodologías participativas y didácticas que alienten a la expresión de las diferentes opiniones que hay en un grupo escolar. En concreto, el uso de plataformas digitales en una generación de nativos digitales, debe usarse estratégicamente, con juegos y páginas que a ellos les interesen, para que puedan tomar el mando y plasmar una mayor horizontalidad en el proceso educativo. También es necesario alentar su propia organización, que entre ellos mismos puedan conversar sobre sus necesidades e inquietudes.

En cuanto al vínculo pedagógico, es importante que los estudiantes puedan generar más lazos entre sí, en este contexto. Con mi compañera de práctica llegamos a la conclusión

de que esta fue una de las principales dificultades, muchos estudiantes recién se están incorporando a nuevos establecimientos. En nuestro caso, la mayoría llegó recién al liceo este año, todos provienen de diferentes establecimientos de la zona sur de Santiago, lo que provoca que se conozcan poco o nada y les dé más temor participar en clases o interactuar con los profesores. Es esencial que estos últimos puedan crear espacios no solo para pasar contenido y evaluaciones, sino para que también puedan distenderse y elaborar trabajos colectivos para que puedan conocerse, aunque sea de forma virtual. En este aspecto, en unos años más notaremos las graves consecuencias de este problema para formar vínculos en el espacio educativo. Seremos testigos de generaciones enteras de estudiantes que no se hayan relacionado, en cuanto a ello debemos estar preparados para generar dinámicas participativas en línea y presenciales como estrategias docentes democratizadoras, tomando en cuenta que las restricciones sanitarias son cambiantes.

Por otro lado, en mi experiencia escolar secundaria con el profesor Diego Chávez, se podía visualizar que este había trabajado, desde el primer día, el vínculo entre docente y estudiante, ya que sembró un *vínculo pedagógico* en cada espacio al que pudo acceder más allá de lo académico, se planteó desde una perspectiva de humildad frente a nuestra realidad colectiva e individual, utilizando la historia popular en todo momento, dándonos explicaciones del estado actual de cada cuestión. Podría deducirse que el profesor consideraba un *vínculo pedagógico* como una relación entre personas, que debe cultivarse no solo en el espacio limitado de la sala de clases. Por el contrario, la preocupación genuina por la vida personal de cualquier estudiante era primordial, así generaba relaciones afectivas con cada uno de forma horizontal, compartiendo experiencias al mismo nivel.

En resumen, la estrategia pedagógica que utilizaba el profesor Chávez era, en primer lugar, una combinación de *democratización* del aula, modificando su estructura física junto con la apertura total a lo que podían ser nuestras opiniones de estudiantes, generando un ambiente y trato mucho más horizontal. En segundo lugar, una inyección de memoria a través de un ejercicio de concientización histórica que se abordaba a través de la historia social popular con el uso de la historia oral a través testimonios y el uso del cine documental, desde los cuales pudimos destronar y tensionar algunos estereotipos de procesos políticos y sociales de dominación como lo son el capitalismo y el patriarcado, que, para nosotros, a pesar de ser

estudiantes movilizados, no habíamos podido vislumbrar. Dichos elementos, no eran comunes dentro de la enseñanza tradicional que habíamos tenido los años anteriores en el mismo liceo, ni tampoco habíamos escuchado situaciones que se asemejaran a este despliegue pedagógico. En tercer lugar, buscó cultivar el *vínculo pedagógico* realizando una operación de *dignificación* del aula como espacio físico, ordenando e higienizando el inmueble donde se desarrollaba nuestro aprendizaje. Y, en cuarto lugar, generó una *sensibilización* en un grupo de hombres en torno a la violencia sexual y al terrorismo de Estado, y generó *concientización* y *visibilización* de la mujer como un sujeto político activo en la reorganización de la sociedad y en la lucha por la resistencia contra la represión dictatorial en Chile. Considero este último punto como muy importante, son las *prácticas docentes* que más me faltan trabajar y problematizar, por lo que más adelante, en una futura investigación, me gustaría tratarlas como prioridad.

En otro momento histórico, en lo que se refiere a mi última práctica pedagógica, al interior del aula virtual, pude llegar a generar un vínculo con las estudiantes marginalmente. Este punto es relevante porque son importantes las emocionalidades que se ponen en juego alrededor de un grupo humano, esto también para generar un ambiente de confianza que propicie el aprendizaje. Tenemos la obligación como docentes, de escuchar lo que están sintiendo nuestros estudiantes, flexibilizarnos y aligerar la sobrecarga académica en vista de las condiciones; en síntesis, ser más pacientes con la capacidad de respuesta que nos puedan entregar en este contexto de pandemia, cuarentena y virtualidad. El desafío, en este sentido, es no solo propiciar espacios para que ellos les estudiantes generen lazos, sino que también nosotros como pedagogos debemos jugarlos por profundizar en sus realidades y hacerlas parte de las decisiones. No realizar este tipo de operaciones que consideran las emociones y contextos de quienes protagonizan las relaciones en la sala de clases, hace que caigamos en el riesgo de realizar una implementación excesivamente expositiva, conservadora y tradicionalista, que no busca romper con las dificultades, opresiones y relaciones de poder que se presentan en el sistema educativo.

No obstante, para asegurar realmente el Derecho a la educación, se requiere de mucho más que solo buenas intenciones de una docente para que todos participen, se necesita un respaldo del establecimiento, el Estado y de un equipo docente, que pueda guiar de forma

correcta la transición de un aula presencial a una virtual. Además, y por sobre todo se necesita un apoyo económico real con aparatos electrónicos y acceso gratis a internet, un seguimiento y trazabilidad de la situación académica y personal que está viviendo cada uno de los estudiantes en este contexto de pandemia. De otro modo, se está consolidando aún más la fuerte barrera de desigualdad que se encuentra en la raíz del sistema educativo chileno, en donde, dependiendo del recurso monetario, será la calidad de educación entregada, convirtiendo este derecho humano en un bien transable. Me gustaría detenerme, incluso un poco más en este punto, mencionando también que todas las personas alrededor de las comunidades educativas, deberían hacerse parte del asunto del abastecimiento de aparatos tecnológicos y planes de internet a todos los niños y adolescentes, como medida de emergencia para asegurar la asistencia a clases virtuales, garantizar el derecho a la educación y para poder gestar aprendizajes más significativos, adecuándonos así al contexto que la cuarentena nos ha llevado, donde se hace muy necesario para cada estudiante contar con los recursos digitales, incluso en la modalidad de semipresencialidad o híbrida.

Por otro lado, regresando al contenido del informe que desarrollé, considero necesario señalar que es un trabajo que se encuentra amparado bajo la línea de la *pedagogía de la memoria*, como un campo dentro de la educación y como ejercicio donde buscamos traer hechos del pasado para reformular sentidos del presente. En mi caso, considero tocar las dimensiones más políticas de los relatos de quienes fueron objeto de represión para los agentes del Estado. Me interesa saber qué argumento hay detrás de sus prácticas que provocaron en parte la ira de la élite empresarial y la derecha chilena amparados por el imperialismo norteamericano. A este respecto, la *pedagogía de la memoria*, como señala Fernando Bárcena “No se trata de ninguna clase de adoctrinamiento político ni ideológico, aunque se refiera a cuestiones que tienen que ver con el pasado y que involucran el uso de la memoria, que, aunque pueda compartirse en una comunidad, siempre supone un ejercicio y una experiencia subjetiva, íntima y privada. Una pedagogía de la memoria, en definitiva, no es un acto, pedagogizado o pedagogizable, en el que se enseñe a otro cómo debe recordar o qué debe recordar y en qué términos hacerlo. Una pedagogía de la memoria es una reflexión ética sobre la memoria como experiencia viva del tiempo, una reflexión sobre la transmisión del dolor y sobre una cultura que a menudo tiene sus propias narrativas de duelo y de sufrimiento.” (Bárcena, 2011, p.112).

Fue así, a través de esas directrices, que llegamos a la experiencia de Lautaro Videla, quien nos mostró una forma de ser profesor, una forma de romper con los paradigmas tradicionales de la educación, un modo de detectar necesidades, una manera de relacionarse con la comunidad, etc. Su evidencia, nos da luces de una práctica docente que va en contra de la división clasista de la educación, donde todo tiene que estar bien dividido en niveles y sectores sociales. Su experiencia, una forma de ser docente, si bien no convocan a la totalidad de los profesores de aquella época ni tampoco a los de hoy, es importante por las claridades que nos entregan en su accionar. Las Escuelas Consolidadas, como menciona en su relato Lautaro Videla, influyen directamente el proyecto de la ENU y su proyecto significó, una escuela democrática en varios niveles, con formación integral de los sujetos, no había división entre humanistas y científicos. Es una escuela única, en la cual el currículum dialoga con la comunidad. Es decir, dependiendo del contexto de lugar donde se emplaza y dependiendo los sujetos a quienes va dirigido, se implementa. En esta planificación, el ímpetu pedagógico fue esencial para poner a la comunidad como elemento central y como parte de la construcción de esas escuelas.

Considero que, si queremos cambiarlo todo, el sistema económico, político y social, debemos revisar las experiencias antes de que todo cambiara, o, mejor dicho, antes de que la dictadura militar cambiara todo. Para mí, quienes forman parte esencial de ese proyecto político popular son los trabajadores de la educación con sus prácticas, también considero que hoy deberían seguir siéndolo, con un rol activo y crítico, puesto que son los guías de las nuevas generaciones. Como bien afirma Lautaro “Qué tipo de educación tendríamos que proponer hoy día, ese es el tema. No lo podemos inventar a partir de cero, tenemos que partir de la experiencia que tenemos del pasado, tiene que haber una continuidad inevitable con el pasado porque hay cosas que no se pueden dejar de lado” (Videla, 2010, p.69) y de eso se han hecho cargo los estudiantes secundarios desde las manifestaciones del 2006, pasando por el histórico 2011, nuestro pequeño 2014 y reafirmando en la revuelta popular del 18 de octubre del 2019.

Para finalizar, considero que los docentes debemos involucrarnos más con nuestro contexto, en medio de esta coyuntura de crisis generalizada que se vive en el país. Debemos accionar nuestra solidaridad con las situaciones que están viviendo los estudiantes y los

jóvenes en general. No debemos hacer como si todo debiese seguir normal, hay que adaptarse, perfeccionarse y capacitarse para atender las antiguas y nuevas dificultades que plantea este sistema educativo. Tenemos que estar a la altura de desplegar toda nuestra capacidad de innovación para las tareas que nos plantea el inicio alborotado de esta nueva década. Pero, por sobre todo como profesores, tenemos que ser capaces de asumir la carga histórica que se le confiere a la educación para transformar la sociedad. Principalmente, la nueva tarea que nos plantea este contexto histórico es, por un lado, construir la organización docente que vaya más allá de la actitud economicista, y, por otro lado, levantar los conocimientos, habilidades y aprendizajes en base a los intereses y necesidades actuales de los jóvenes y las comunidades locales, replanteándonos la formación tradicional que pone al docente como el centro del espacio educativo.

Por todo lo anterior, considero pertinente trabajar en una futura investigación, como objetivo general, el concepto de *democratización* en las *prácticas docentes* en la época de los cincuenta hasta el golpe de Estado de 1973, realizando de esta manera una observación del punto cúlmine en que los profesores pudieron desarrollar sus propuestas pedagógicas de forma protagónica. En este sentido, las preguntas tentativas para desarrollar un estudio de esa índole son: ¿Cuáles fueron las estrategias y/o prácticas docentes de democratización que transformaron los espacios educativos entre principios de la década de 1950 hasta iniciada la década de 1970? y ¿existía un poder (popular) docente desde las bases cuando se desarrollaban los últimos años de esta época? Deteniéndonos un poco más en torno a la experiencia de pedagogía crítica en el proyecto de Escuelas Consolidadas.

Bibliografía.

Apple, Michael W. y Beane, James A. (eds.) . (2005). *“Escuelas democráticas”*. Madrid: Ediciones Morata.

Bárcena, Fernando. (2011). *Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión*. En *“El lugar de la memoria en la educación”*, Revista Con-Ciencia Social, Vol. N°15, pp.109-118.

De Tezanos, Araceli. (2007). *Oficio de enseñar- saber pedagógico la relación fundante*. Educación y Ciudad, Vol. N°12, pp.7-26.

Dewey, John. (1998). *“Democracia y educación”*. Madrid: Ediciones Morata.

Duque, Paula Andrea; Rodríguez, Juan Carlos; Vallejo, Sandra Lorena. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Sitio web: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>

Freire, Paulo. (1967). *“La educación como práctica de libertad”*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1997). *“Pedagogía de la autonomía”*. México: Siglo XXI.

Gaudichaud, Franck. (2004). *"Poder popular y cordones industriales: testimonios sobre el movimiento popular urbano, 1970-1973"*. Santiago: LOM ediciones.

Insunza, Jorge. (2009). *“La Construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años”*. Santiago, FACSU UCH: OPECH.

Manghi-Haquin, Dominique. (2016). *“Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo”*. Boletín Científico Sapiens, Vol. N°6, pp. 11-19.

Navarrete, Aníbal (2020). *“La Primavera docente, profesoras y profesores un actor en movimiento. Chile 2014-2016*. Santiago, Ediciones Escaparate.

Núñez, Iván (2003). *“La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada”*. Santiago, Archivo Barros Arana, LOM ediciones.

Núñez, Violeta. (2005). *El vínculo pedagógico*. En “*Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*” (pp.19-47). Barcelona: Editorial Gedisa.

Reyes, Leonora. (2011). *Escuela pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones*. Revista Docencia, Vol. N°44, pp. 48 - 63.

Reyes, L., Toledo, M. y Egaña, M. (2017). *Políticas identitarias y subjetividad histórica: el caso de la Escuela Consolidada Dávila Carson. Contexto político-historiográfico*. Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica, Vol. N°13, pp. 87-103.

Fuentes.

Allende, Salvador. (1971), “*El niño, único privilegiado*”. Discurso de apertura del año escolar. Estadio Chile. Santiago de Chile.

Bustamante, Bruquenilda. (2010). Relato de vida en “*Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas*”. Proyecto FONDECYT N°1090692. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Santiago de Chile.

Colegios de Profesores (2018). Petitorio al MINEDUC “*Mejores condiciones laborales para mejoras pedagógicas*”. Departamento de comunicaciones. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación Pública (1973). *Informe sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago de Chile.

Muñoz, Leopoldo. (2010). Relato de vida en “*Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas*”. Proyecto FONDECYT N°1090692. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Santiago de Chile.

Mellado, Carlos. (2010). Relato de vida en “*Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas*”. Proyecto FONDECYT N°1090692. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Santiago de Chile.

Videla, Lautaro. (2010). Relato de vida en “*Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas*”. Proyecto FONDECYT N°1090692. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Santiago de Chile.