



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa de Magíster en Educación

**EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO DEL COLEGIO DE PROFESORES COMO UNA
RECUPERACIÓN DEL ROL DOCENTE Y DE LA AUTOESTIMA PROFESIONAL**

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación
con mención en Currículo y Comunidad Educativa

Verónica Vives Cofré
Tesisista

Mónica Llaña Mena
Directora de Tesis

Santiago, Chile

2005

“Para aquéllos que sostienen que éste es un objetivo político, replicaría que tienen razón, ya que es un objetivo que apunta a lo que debería ser la base de todo aprendizaje, la lucha por una vida cualitativamente mejor para todos”.

Henry Giroux

TABLA DE CONTENIDO

	Página
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I:	
EL OBJETO DE ESTUDIO	8
1.1 El problema de investigación.....	8
1.2 Objetivos.....	11
CAPÍTULO II:	
ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO	12
2.1 Antecedentes del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores de Chile.....	12
2.1.1 El Movimiento Pedagógico Colombiano como el precursor latinoamericano.....	12
2.1.2 La influencia de los Talleres de Educación Democrática.....	13
2.1.3 La transición del Movimiento Pedagógico como una línea de acción interna del Colegio de Profesores.....	17
2.1.4 Dinámica del Movimiento Pedagógico.....	19
2.1.5 Características del tipo investigación que desarrollan en el Movimiento Pedagógico.....	23
2.1.6 Materiales de apoyo para el trabajo del Movimiento Pedagógico.....	25
2.2 Antecedentes teóricos.....	27
2.2.1 Hacia una conceptualización del curriculum.....	27
2.2.2 Pedagogía crítica.....	30
Diferentes perspectivas de la función docente.....	31
Distintas concepciones de la práctica reflexiva.....	32

Teorías de la reproducción y la resistencia.....	34
Los profesores como intelectuales públicos.....	37
2.2.3 Investigación-acción como parte del desarrollo profesional docente.....	40
2.2.4 Malestar docente.....	43
2.2.5 Satisfacción laboral y autoestima profesional.....	48
2.2.6 El <i>Habitus</i> y el campo de Bourdieu como una forma de entender al gremio docente.....	51
CAPÍTULO III:	
METODOLOGÍA.....	54
3.1 Corriente de investigación.....	54
3.2 Tipo de estudio.....	54
3.3 Rigor metodológico y técnicas de investigación.....	55
3.4 Sujetos de estudio.....	56
CAPÍTULO IV:	
ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	57
4.1 Primer nivel de análisis: Categorías emergentes construidas.....	58
4.1.1 (In)satisfacción laboral/autoestima profesional.....	60
4.1.2 Valorización del Movimiento Pedagógico como vía de acción para el cambio en educación.....	67
4.1.3 Cambios que aumentan la satisfacción laboral y la autoestima profesional.....	76
4.2 Segundo nivel de análisis: Análisis de discurso simplificado: Clasificación paralela	88
4.3 Análisis cruzado.....	92
CONCLUSIONES.....	95
BIBLIOGRAFÍA.....	102
ANEXOS.....	105

Resumen

La presente tesis tuvo como objetivo conocer el impacto en el rol docente y en la autoestima profesional que los profesores del Movimiento Pedagógico señalan estar vivenciando tras participar de esta iniciativa.

El Movimiento Pedagógico es un área de acción del Colegio de Profesores que busca la legitimación de los docentes como profesionales autónomos y reflexivos críticos, permitiendo un pensamiento pedagógico desde el gremio que permita mayor presencia en el debate político educativo, como también el cuestionarse y transformar las propias prácticas.

Para cumplir con el objetivo propuesto, se llevó a cabo una investigación de carácter cualitativo, donde se realizó un estudio de caso donde los profesores y asesores del Movimiento Pedagógico, a través de encuestas, entrevista individual y entrevista grupal, dieron a conocer sus visiones acerca de sus condiciones de trabajo, de su rol, su valoración del Movimiento Pedagógico y los cambios que dicen estar experimentando tras su participación.

De acuerdo al análisis de estas comprensiones y significados, se concluyó, entre otras cosas, que el Movimiento Pedagógico les permite desarrollarse mejor profesionalmente, en el sentido que se sienten más capacitados, con mayor conocimiento sobre educación a nivel macro, lo que les permite ser más críticos sobre las políticas educativas y ser más proactivos y creativos respecto al currículum. Asimismo, señalan haber aumentado su autoestima profesional, teniendo más voz en los consejos de profesores y en otras instancias donde se ponen en juego decisiones sobre educación, ya sea en instancias ministeriales o universitarias.

Si bien esta es una investigación exploratoria, permite reflejar que cuando a los maestros se les brindan espacios de perfeccionamiento y reflexión colectiva, ellos participan activamente y se convierten en mejores profesionales capaces de mejorar

sus prácticas con el objetivo de entregar una educación encaminada a una mayor justicia social.

Introducción

En el mundo globalizado de hoy hay consenso de la importancia de la educación para lograr mayor bienestar y desarrollo social. Sin embargo, pareciera no haber grandes acuerdos en cuáles son los factores que estarían influyendo en la calidad de la educación que se ofrece.

La presente tesis es una apuesta al rol primordial que debieran tener los profesores, ya que son éstos los que están día a día en sus aulas formando a los seres humanos que conviven en esta gran comunidad global.

Tomando en cuenta el malestar docente existente entre el profesorado ya enunciado en la literatura especializada y la escasa valoración social de esta profesión, la motivación de este estudio fue evaluar el impacto de una vía alternativa de perfeccionamiento de los maestros planteada por el Colegio de Profesores de Chile A.G. en su Movimiento Pedagógico que tiene como fin lograr “la legitimación de los docentes como profesionales autónomos, reflexivos y críticos, recuperando para sí mismos/as la construcción de un pensamiento pedagógico desde el gremio, a fin de tener mayor presencia en el debate educativos y; al mismo tiempo, transformar las propias prácticas de enseñanza y las instituciones escolares”.

En este sentido, los objetivos del presente estudio estuvieron encaminados a conocer el impacto en el rol docente y en la autoestima profesional que los profesores del Movimiento Pedagógico señalan estar vivenciando tras participar de esta iniciativa. Para ello, se indagó en su cultura escolar, en sus motivaciones para integrar dicha instancia, y la valoración y evaluación que hacen del Movimiento Pedagógico a partir de los cambios personales experimentados.

Lo anterior se hace bajo el supuesto implícito de que cuando a los profesores se les valoriza como profesionales, se les brindan espacios de reflexión, de investigación y para entregar sus opiniones, ellos revalorizan su quehacer, aumenta su autoestima, resignifican su rol y por ende mejora la calidad de la educación que entregan.

Para llevar a cabo los objetivos propuestos, se realizó una investigación cualitativa que diera cuenta de las construcciones de significado que los mismos profesores protagonistas hacían a partir de su pertenencia a dicho Movimiento Pedagógico. Fue, entonces, a partir de encuesta, entrevistas y grupo focal que este estudio se introdujo en la realidad de estos maestros específicos de manera de conocer la mirada de la calidad educativa desde una perspectiva diferente a la conocida a través de la prensa, de especialistas o desde la versión oficial del Ministerio de Educación. Y tal vez el mayor valor de este trabajo sea –parafraseando a una educadora entrevistada –el devolverle la palabra perdida a los profesores.

CAPÍTULO I: EL OBJETO DE ESTUDIO

1.2 El problema de investigación

Sin duda que el profesor es un agente importantísimo en la educación. Buena parte del aprendizaje de los niños está en sus manos. Paradójicamente, la realidad que viven los maestros en nuestro país no es la más adecuada para poder enseñar. Existe un fuerte malestar docente producido fundamentalmente por las malas condiciones laborales que se reflejan en bajos sueldos, contratos inestables, cursos con muchos alumnos, ambientes violentos, entre otros factores. Asimismo, los maestros se han visto enfrentados a una reforma educacional, con importantes cambios curriculares que le ha exigido nuevos desafíos, de los cuáles muchas veces no se sienten partícipes pues no han sido consultados a la hora de insertar los cambios. A menudo, los profesores son considerados como simples técnicos que deben poner en práctica las instrucciones que aparecen en los planes y programas elaborados por el Ministerio de Educación.

A este respecto, considero que hay múltiples maneras de mirar el rol docente, y dependiendo de estos puntos de vista habrá distintas maneras de abordar la formación del profesorado y su rol social, lo que influirá también en su autoestima profesional.

Pérez Gómez (2002) distingue cuatro perspectivas de rol docente: académica, técnica, práctica, y de reflexión en la práctica para la reconstrucción social que otorgan diferentes niveles de autonomía, relaciones diversas con el conocimiento y la investigación, misiones y maneras de asumir la tarea de la formación de personas disímiles. Esta calificación será más desarrollada en el capítulo de los antecedentes teóricos.

Dentro la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, se encuentra el enfoque de la investigación-acción, en la cual “la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica; es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y

experimentación, donde el profesor(a) aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos(as), la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. Los centros educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del docente (Pérez Gómez, op, cit., p. 429).

Este enfoque de la investigación-acción, en donde los profesores se cuestionan su propia práctica, pudiendo introducir importantes mejoras dentro del aula, posibilita que el docente tenga un rol preponderante en la educación.

Tomando éstos y otros antecedentes de la situación actual de la educación en Chile el Colegio de Profesores vio en 1997, en un Congreso Pedagógico Nacional, la necesidad de crear un Movimiento Pedagógico el cual “se ha planteado como desafío la legitimación de los docentes como profesionales autónomos, reflexivos y críticos, recuperando para sí mismos/as la construcción de un pensamiento pedagógico desde el gremio, a fin de tener mayor presencia en el debate educativos y; al mismo tiempo, transformar las propias prácticas de enseñanza y las instituciones escolares” (Colegio de Profesores, 2005. pág. 5). En este contexto es que toma gran relevancia dentro del Magisterio y particularmente al interior del Movimiento Pedagógico la investigación-acción como una instancia donde los profesores buscan estrategias para abordar los problemas de la práctica pedagógica cotidiana de manera más emancipadora y pertinente; construir una visión compleja y amplia, tanto de las maneras de comprender la realidad educativa como de las acciones de política educacional (Ibid. pág 6).

La investigación-acción ha ido tomando fuerza internacionalmente en el campo educativo; especialmente, en países como España y Estados Unidos. En algunas partes, el énfasis de sus objetivos está puesto en la formación profesional y en otras, en sus potencialidades como instancia de reflexión y de cambio social. Particularmente, en esta investigación se pretendió estudiar los beneficios a nivel personal y colectivo que puede traer el que profesores chilenos participen del Movimiento Pedagógico del marco del Colegio de Profesores.

Ante el malestar docente existente en la educación de nuestro país, el Movimiento Pedagógico, fundamentado en la teoría crítica, se presenta como una alternativa esperanzadora. La académica española Julia Blández señala que la investigación-acción aumenta la autoestima profesional, rompe con la soledad docente, refuerza la motivación profesional, permite que los docentes investiguen y forma un profesorado reflexivo (Blández, [s/a]).

En la presente investigación se buscó describir y comprender cuáles son las motivaciones de los profesores para participar del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores, realizar investigación-acción y qué beneficios perciben ellos de esta situación; siendo la pregunta guía de esta investigación la siguiente: ¿Cuál es el impacto en el rol docente y en la autoestima profesional que los profesores del Movimiento Pedagógico señalan estar vivenciando tras participar de esta iniciativa?

La conveniencia de realizar esta investigación tiene que ver con dos aspectos. Por una parte, el valorar una experiencia investigativa donde el profesor estudia su propia práctica, y es capaz con ello de mejorar su quehacer, pudiendo adaptar mejor el curriculum prescrito a su propia realidad, encontrándole un mayor sentido a su trabajo. Y, por otra parte, con relevar las potencialidades que tiene esta instancia reflexiva crítica para elevar la autoestima de los maestros y que se sientan capaces de tomar un rol activo en la educación de sus alumnos, con miras a una transformación social.

1.2 Objetivos

Objetivos generales:

a) Conocer el impacto en el rol docente y la autoestima profesional que los profesores del Movimiento Pedagógico señalan estar vivenciando tras participar de esta iniciativa.

Objetivos específicos:

a) Conocer y comprender las motivaciones que tuvieron los maestros por ingresar al Movimiento Pedagógico.

b) Conocer las implicancias que ha tenido, tanto a nivel personal como grupal, el ser parte del Movimiento Pedagógico.

c) Conocer la evaluación que hacen de realizar investigación-acción como parte de su práctica profesional.

d) Develar que factores del Movimiento Pedagógico son los que más influyen en su rol y autoestima profesional.

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS

2.1 Antecedentes del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores de Chile

2.1.1 El Movimiento Pedagógico Colombiano como el precursor latinoamericano

En la década de los '80, los maestros colombianos inician un movimiento pedagógico, que como se verá, tiene bastantes elementos comunes al Movimiento Pedagógico chileno.

Como señala el investigador colombiano Marco Raúl Mejía, uno de los fundadores del movimiento pedagógico de ese país, este fenómeno “sólo puede ser entendido en la dinámica de cuatro procesos históricos de su momento: a) la reforma curricular que se desarrollaba por parte del Ministerio de Educación colombiano; b) el auge de los movimientos sociales que intentaban construir proyectos alternativos; c) la emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga. Igualmente, d) con la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer” (Mejía, 2004).

Hace 20 años, según relata Mejía, el movimiento pedagógico salió al paso al intento de reforma curricular de corte conductual por vía de la tecnología que intentaba desarrollarse en Colombia. El movimiento generó una respuesta crítica y de resistencia, desarrollando procesos alternativos que dieron cuenta que la concepción de la reforma en marcha no correspondía ni a los desarrollos más progresistas de la modernidad ni a un proyecto pedagógico coherente a las particularidades culturales.

2.1.2 La influencia de los Talleres de Educación Democrática

Paralelamente, en 1987, la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (CMOPE) y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) se propusieron realizar un proyecto de perfeccionamiento alternativo al interior de las organizaciones magisteriales de América Latina. Este proyecto tendría tres objetivos fundamentales:

- a) “Apoyar a dichas organizaciones para que fueran incorporando, en sus luchas y en su quehacer, lo pedagógico”.
- b) “Impulsar la creación de espacios para que los maestros organizados reflexionaran colectiva y críticamente sus prácticas pedagógicas y vieran las formas de ir modificándolas”.
- c) “Favorecer la construcción de un movimiento pedagógico con capacidad de remirar el rol de la educación de nuestros países y de plantear un proyecto educativo pedagógico a la sociedad, en la perspectiva de favorecer una educación de calidad para la gran mayoría de niños y jóvenes de nuestro continente”. (PIIE, 1994 Pág. 9).

De esta manera se originan los Talleres de Educación Democrática (TED) en el Colegio de Profesores de Chile A.G., en el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP) y en la organización de Trabajadores de la Educación del Paraguay (OTEP), como una forma de impulsar este proceso en busca de un movimiento pedagógico autónomo capaz de construir un magisterio más autónomo, crítico y reflexivo, “en la perspectiva de incorporar una fuente de dinamismo en los sistemas escolares capaz de asegurar, en forma permanente, el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos que asisten a la escuela”. (Ibid, PIIE, Pág. 11).

Los Talleres de Educadores son vistos por sus gestores como un espacio grupal de análisis crítico de la propia práctica, con la intencionalidad de generar

alternativas de acción capaces de proporcionar a los alumnos mejores situaciones de aprendizaje.

Este grupo de profesionales que gestionarían y llevarían a cabo este proyecto se hizo llamar Equipo TED. Dentro de su fundamento teórico práctico estuvo la diferenciación de tres concepciones de pedagogía. La primera considera la pedagogía como un arte, donde “se cifran las esperanzas de un idóneo desempeño en las condiciones innatas o cultivadas de la vocación y voluntad de cada docente de convertirse en un buen educador”. En la segunda concepción, la pedagogía como una técnica, “se procura que el desempeño del docente disponga de instrumentos efectivos para asegurar los aprendizajes de los alumnos”. La tercera concepción que ellos visualizan, y la que fue fundamento de su trabajo, es la pedagogía como ciencia a desarrollarse en la que se consideran los procesos de aprendizajes de los alumnos como un campo de conocimiento específico. Desde esta mirada, los Talleres de Educadores (TE) constituyen “una modalidad de autoperfeccionamiento que permite transitar a cada docente del desempeño de un rol de carácter técnico a un rol de carácter profesional” (Op. Cit. PIIIE, pág. 12).

Este proyecto parte de la base de que las organizaciones magisteriales latinoamericanas se han constituido sobre la base de luchas reivindicativas laborales articuladas con la lucha política, pero que no se vincula con una propuesta pedagógica. “Lo pedagógico se ha considerado, más bien, como neutro, técnico, propio de la formación profesional, sin darle un sentido social y político” (Ibid. Pág. 17).

El equipo TED planteaba que el fortalecimiento de las organizaciones docentes pasa por que asuman una responsabilidad social sobre la calidad de la educación, lo que les daría más credibilidad y respetabilidad como actor social para luchar por sus intereses económicos.

Los TED poseían tres objetivos de aprendizaje:

- a) La resignificación de un rol de carácter técnico en uno de carácter profesional.

Este objetivo presupone que, actualmente, al docente le es asignado un rol en el cual tiene poder limitado en el acto de enseñar, pues en su mayoría viene planificado desde los expertos en currículo del Ministerio de Educación y, por lo tanto, el profesor, con escasa autonomía, no asume el contexto específico en que él está inserto ni adapta la educación a su realidad, sino que obedece a lo dicho por los estamentos oficiales.

Los TED, entonces, pretenden que el maestro se conciba como un profesional de la educación capaz de diagnosticar y comprender los procesos pedagógicos, de elaborar distintas estrategias de enseñanza, de poseer más control y responsabilidad sobre su acto de enseñar.

- b) La resignificación de un trabajo de carácter aislado en uno de carácter cooperativo.

Bajo el pensamiento de que la burocracia institucional produce que los docentes asuman su rol de manera aislada y solitaria, en un ambiente donde predomina la competencia más que la cooperación y el compromiso colectivo, los TED buscan crear condiciones para que los docentes resignifiquen las formas de vincularse en sus relaciones de trabajo hacia formas más cooperativas.

- c) La resignificación de un modo de aprender dependiente en uno de carácter autónomo.

Se subentiende que existe una cultura escolar donde predomina una concepción de enseñanza como transmisión lineal de conocimientos en que los procesos de aprendizaje necesitan una relación de subordinación en relación a quien enseña. Los TED pretenden crear condiciones para que en los talleres se favorezcan modos de aprender autónomos, para que a su vez, los profesores, en sus aulas, apoyen procesos de aprendizajes más autónomos y significativos.

La metodología en busca de cumplir con estos tres objetivos consta de tres aspectos: investigación docente, trabajo en un grupo cooperativo y evaluación permanente.

La investigación docente consiste, según la concepción del equipo TED, en “abordar, con mayores niveles de rigurosidad, los problemas que enfrentan cotidianamente en la práctica pedagógica, generando conocimientos que apoyen un accionar conciente y alternativo” (Op. Cit. PIIE, pág. 21). Dependiendo del problema, se utilizan metodologías de investigación específicas.

El trabajo cooperativo es desarrollado en las investigaciones docentes que llevan a cabo de manera grupal, el cual cuenta con el apoyo de un equipo de coordinación (un coordinador y uno o dos observadores que registran la reflexión).

Terminada las sesiones de trabajo, se vive un proceso de evaluación donde se reflexiona en torno a la experiencia vivida, la interacción experimentada, los aprendizajes, las limitaciones, las fortalezas, etc.

Esta metodología de trabajo implicó la formación de profesores como coordinadores de TED en el gremio, de manera que se fueran conformando grupos permanentes de reflexión, que estos coordinadores pudieran desarrollar perfeccionamiento y otras actividades pedagógicas, como también, levantar propuestas educativas desde la base magisterial.

La formación de coordinadores significó que ellos vivieran la experiencia como participante de un TED, luego, que coordinasen talleres y asistiesen a un taller de reflexión sobre la práctica de coordinación. Posteriormente, que participasen de un taller de apropiación crítica de teorías y en procesos de autoformación permanente.

En la evaluación de este proyecto, el equipo TED detectó algunos factores que influyeron en la consolidación de los grupos, los cuales podrían ser un orientador en este estudio. Dichos factores fueron los siguientes:

- a) La situación política y educativa, que llevó, en algunos momentos, a priorizar el trabajo de la organización en otras áreas.
- b) La mayor o menor valoración del trabajo pedagógico por parte de los dirigentes, que dificultó o favoreció el trabajo de los grupos,
- c) La estructura de participación de las organizaciones que, muchas veces, dificultó la conformación de grupos con niveles de autonomía.
- d) Las expectativas de los propios animadores al incorporarse a la formación, que no coincidían necesariamente con la propuesta.
- e) La deficiente respuesta a la convocatoria a distintas actividades, que tendió a desgastar a los animadores.
- f) Las exigencias de tiempo que implicaba tener una participación continua que, en algunos casos, no se compadecía con la situación económica de los animadores.
- g) Los grados de apropiación de la propuesta por parte de los propios animadores.
- h) La permanencia del apoyo académico y financiero por parte del PIIE.

2.1.3 La transición del Movimiento Pedagógico como una línea de acción interna del Colegio de Profesores

Los TED, como se explicó anteriormente era un programa que desarrollaba el PIIE, que se hacía en distintos sindicatos de América Latina, entre ellos el Colegio de Profesores, con el objetivo de sensibilizar a las organizaciones sindicales docentes respecto al tema educativo pedagógico. En ese período, no se planteaba como objetivo el construir un Movimiento Pedagógico, sino que se veía como perfeccionamiento de profesores en el área político-pedagógica. Según cuenta Isabel Guzmán, una de las animadoras de los TED y actual asesora nacional del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores, “el Colegio de Profesores, como Colegio, asumió los TED bastante a regañadientes. (...) Para ellos no era rentable y por lo tanto nos hacían ochocientos mil problemas, aunque el Colegio no pagaba nada, porque el proyecto era del Piie. (...) Yo diría que, fundamentalmente, la dirigencia de aquella

época (presidida por Osvaldo Verdugo), no le veía el sentido a la cuestión pedagógica. Y además era una cuestión que sentían controlada por el Piie y económicamente no les daba nada. Yo creo que eso también influía. Entonces te dejaban ser no más, pero no te apoyaban. Nos instalamos en tres regiones. En Santiago, en Valparaíso y en Concepción. En Santiago siempre hubo problemas para que fuera una cuestión que pasara por el Regional Metropolitano o por el Nacional. Nosotros nos conectábamos con algunos comunales y en algunos enganchaban. Pero también era: “dejen existir, esto es un tipo de perfeccionamiento, gratuito. Hubo bastante dirigentes que fueron animadores y ahí empezó a entrar un poco más”.

Hacia el año 1995, culmina el proyecto del PIIE y si bien los animadores continuaron desarrollando los TED, el apoyo de esta ONG ya no era sistemático. Paralelamente, en ese período comenzaron los perfeccionamientos para los profesores que daba el Ministerio de Educación en el contexto de la Reforma Educacional, por lo que los TED comenzaron a debilitarse y a desaparecer al interior del gremio lentamente, situación que se repitió en los otros países donde se habían llevado a cabo.

Luego, en 1996, asume la presidencia del Colegio de Profesores Jorge Pavez, quien le dio un peso más importante a la cuestión educativa pedagógica, transformándose en una intención de la conducción. Desde ahí se decide darle mayor importancia al Departamento de Educación y Perfeccionamiento y se decide hacer el Primer Congreso Nacional de Educación en 1997, en cuyas conclusiones se opta por favorecer la gestación de un Movimiento Pedagógico con financiamiento por parte de la Internacional de la Educación. Se contrata a profesores que habían trabajado los TED en el PIIE y éstos insertan el proyecto de la creación de un Movimiento Pedagógico ya dentro de la organización del Colegio de Profesores, se producen algunos cambios metodológicos y se agrega el eje de la educación pública.

2.1.4 Dinámica del Movimiento Pedagógico

El asesor nacional del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores, Alejandro Silva, concibe el Movimiento Pedagógico como “la forma de mirar el quehacer profesional docente, desde una forma de acceder al tema curricular y a la política educativa bajo una concepción de la pedagogía crítica, (...) como una concepción del quehacer pedagógico de una mirada crítica, a la manera de Chile, pensando no necesariamente en una traducción fiel a uno u otro de los pensadores críticos que puedan haber, como Paulo Freire, Giroux, Elliot, McLaren, más bien desde una mirada recogida con muchas de las ideas que ellos presentan desde su contexto de país y también en un contexto de mirar el tema latinoamericano. (...) En este sentido, la pedagogía crítica nosotros la tomamos en el concepto del vínculo del profesor con la sociedad, la manera de cómo puede ver a esa sociedad en proceso de cambio transformativo, en razón de desarrollo de ser humano desde una perspectiva de un Chile solidario, de un hombre crítico proactivo, participante activo de la sociedad, desde una lógica crítica hacia la dependencia y el autoritarismo, tratando un poco de generar mayor capacidad de autogestión, de autonomía”.

En este sentido, el Movimiento Pedagógico sería una instancia reivindicativa, pero no de la manera tradicional que se le conoce al Colegio de Profesores, es decir, va más allá de mejorar las condiciones laborales, es una reivindicación pedagógica.

El Movimiento Pedagógico ha pasado por distintas etapas de instalación. La primera de ella consistió en seminarios para sensibilizar a los profesores con la propuesta. Para ello, los asesores nacionales del Departamento de Educación y Perfeccionamiento – profesores que habían trabajado en los TED del PIIE- se comunicaban con el encargado de Educación de las oficinas regionales del Colegio de Profesores, para que éstos, a su vez, convocaran a profesores para que asistieran a estos seminarios de un día y medio de duración en el cual se diera cuenta de las líneas de acción del Movimiento Pedagógico y, además, se les capacitara en la investigación-acción, de manera que luego significara un trabajo concreto de presentar un primer problema de investigación, y con eso se iniciaban grupo de trabajo permanente que

eran monitoreados por los asesores a nivel nacional. Al comienzo se hacía un acompañamiento más presencial, pero luego se elaboraron módulos que servían como manuales de trabajo.

La segunda instancia que se agregó a los seminarios de investigación, fue articular círculos de estudio, como otra forma de estructurar grupos que fueran de carácter permanente, que motivaran a quienes no les llamaba el interés práctico de la investigación, pero que sí estuvieran motivados por generar grupos de opinión, pero que sistematizaran esa opinión de manera más estructurada.

“Eso por un tiempo, pero luego se vio la necesidad de que a ello se allegara una línea más fuerte, más estructurada de formación de profesores, en cuanto a generar más permanencia, más estabilidad. Muchos profesores se reúnen en torno a una problemática, pero la tarea práctica muchas veces diluía a los grupos y finalmente nos íbamos quedando con un grupo menor. Una manera de potenciar la permanencia fue tratar de dirigir más focalizadamente la atención, lo que significó atender a una propuesta de formación de líderes, en cuanto ya no fuera solamente profesores que asistan a seminarios, sino que formar a profesores con mayor autonomía y mayores capacidades para convocar y estructurar grupos de trabajo. Eso invitó a establecer una línea de liderazgo pedagógico, lo que se tradujo en un programa de trabajo a través de un curso, que en algún minuto incluso ya tratamos y así se hizo, que fuera con reconocimiento del Centro de Perfeccionamiento, porque ya era un curso que necesitaba de un número de horas presenciales y un número de horas no presenciales, que constituían un trabajo de 8 días de trabajo intensivo, el cual se organizaba en 4 días presenciales, seguido de un período de seguimiento del trabajo no presencial, para luego nuevamente trabajar 4 días. En ese trabajo de liderazgo se introdujeron temas de cómo autogestionarse en cuanto a la organización, para lo cual ya estaban los ejes que desde el Movimiento Pedagógico necesitábamos impulsar desde la pedagogía crítica; a su vez el eje propio de la investigación y también metíamos con más fuerza un eje de comunicación y convocatoria para la cuestión organizativa, de tal manera que los colegas fueran más proactivos en la formación de grupos a nivel regional y que ya no dependieran necesariamente del nivel central”.

En las evaluaciones que iba haciendo el equipo de asesores nacionales, se evidenció la necesidad de focalizar las acciones de capacitación en los propios dirigentes del Colegio de Profesores, ya que ellos ya contaban con capacidades de autogestión para convocar y tenían apoyo local, y a su vez tenían el apoyo en términos institucionales. De allí se estableció este curso de formación liderazgo pedagógico hacia dirigentes, en el cual el eje central era el de educación pública. “Se intentó incorporar en estos profesores una mayor comprensión, información, una mayor experticia en temas de educación pública y de políticas públicas. Ese eje que se agregó de manera más sustantiva se ha acompañado de los ejes anteriores. Es decir, se siguió con investigación y con pedagogía crítica, pero con una mirada fuerte en educación pública. Y eso es lo que nos ha venido brindando el último período de formación de grupos a nivel de país en cuanto a ir formando dirigentes. Esa es la última etapa en la que estamos en este minuto comprometiendo el esfuerzo en al Movimiento Pedagógico”.

Una vez que se han capacitado a los profesores y dirigentes a través de los seminarios, el Movimiento Pedagógico se va manteniendo, a través de seguimientos de dos tipos: uno presencial y otro no presencial. En el modo no presencial, a través de fax, teléfono o correo electrónico, se les solicita a los participantes que informen de las reuniones que van teniendo, de sus avances en la investigación, en cuanto a los instrumentos de investigación que están utilizando, cómo lo han ido construyendo.

Este período de seguimiento suele servir para aclarar problemas metodológicos. Uno de los asesores explica algunas de las complicaciones que se les presentan: “Hemos tenido que ir atentamente a la revisión de los instrumentos, ya que en todo hay un problema ideológico que se va presentando con la investigación. Todos los colegas hemos sido formados más en investigación cuantitativa, entonces lo más recurrente es que en los períodos no presenciales tienden a recaer en la mirada cuantitativa, entonces al final recogen gráficos y esquemas varios desde lo cuantitativo y que hacen perder la mirada sobre el centro de de esta investigación en los propósitos de estos significados que comentaba anteriormente”.

El período presencial consiste en que los asesores nacionales vuelvan a las distintas localidades del país donde se están desarrollando los grupos de investigación y realicen un seminario de seguimiento en el cual se reúnen todos los grupos y presentan las investigaciones de acuerdo a los niveles avances que han tenido.

En este seguimiento, se refuerza también la idea de trabajo grupal democrático con una mirada atenta sobre la participación, enfatizando la estructura de grupo horizontal. Con esa mirada presencial se hace el acompañamiento para que se vaya sistematizando el informe final de lo que ha sido la experiencia de investigación en cada uno de los lugares. Con la presentación del informe final se finaliza esa etapa.

Complementariamente, una vez al año, en mayo, se realiza un seminario nacional del Movimiento Pedagógico, donde se reúnen todos los líderes pedagógicos, los encargados del Departamento de Educación y los coordinadores de Movimiento Pedagógico de cada región que son los que tienen una coordinación directa con el equipo central a nivel nacional, más algunos representantes de los grupos que han realizado investigación. En esa reunión se presentan algunas investigaciones, se evalúan el trabajo del año anterior y se proyectan las líneas de acción para el año en curso.

Respecto al rol de los asesores nacionales, Alejandro Silva explica lo siguiente: “La asesoría tiene todo un concepto. También hay que mirarla desde la perspectiva crítica. La asesoría nuestra significa: profesores comprometidos con esta tarea que vayan formándose también en una mirada crítica, por tanto nosotros vamos retroalimentándonos en reuniones permanentes como equipo de trabajo y luego nos distribuimos distintas regiones para estar atento a lo que en cada región se va desarrollando y la tarea nuestra es estar en contacto permanente con los coordinadores del Movimiento Pedagógico y los encargados de educación de cada región para que allí se vaya revisando el trabajo en las diferentes áreas. Y desde allí, si surgen iniciativas, ya sea propiciadas por nosotros o que espontáneamente hayan surgido a nivel regional, se transmiten a través de cada uno de nosotros y como equipo resolvemos como llevar a cabo la experiencia en términos de financiamiento y de la

organización misma y finalmente nosotros asistimos a los seminarios, eventos o las distintas instancias que se van presentando. (...) De todas maneras se siguen realizando seminarios de investigación, porque esta capacidad autónoma ha permitido que en varias regiones los mismos colegas vayan formando grupos y vayan necesitando armar seminarios de esta naturaleza. Y ahí, si bien tienen la autonomía para la autogestión local, han estado muy cuidadosos de mantener el vínculo con la asesoría central nuestra para darle el contenido al Movimiento Pedagógico local”.

2.1.5 Características del tipo investigación que desarrollan en el Movimiento Pedagógico

Esta propuesta de investigación se fue construyendo en el período de la dictadura. Particularmente, surge de una forma de concebir la investigación-acción que se fue sistematizando por parte de algunos profesores chilenos, como Rodrigo Vera y Ricardo Hevia, que fueron sistematizando una manera de hacer investigación en el ámbito docente, adaptando la investigación-acción hacia la investigación docente. “Cuando se empieza a sistematizar el trabajo al interior del Colegio de Profesores, para poder hacer realidad lo que era preocuparse de un pensamiento pedagógico crítico en el gremio, se fue adaptando esa propuesta de investigación docente a las características de lo que era la construcción de gremio en el Colegio. Entonces, la investigación-acción, grande, como se puede llamar, fue tomando el carácter de investigación docente”, explica Alejandro Silva.

Las características de la investigación que realizan en el Movimiento Pedagógico, en palabras de este asesor nacional del Colegio de Profesores son: “una investigación que no es cuantitativa, en términos de la búsqueda de datos universales, uniformes, de un comportamiento moldeado o previsto como un comportamiento estandarizado de las personas que participan de una actividad, una acción o una cultura. La idea aquí es más bien una mirada cualitativa, pensando en lo contrario, que las personas al reunirse socialmente estructuran códigos que son locales, de contexto

y, por tanto, no necesariamente se pueden estandarizar en forma llana, a través de frecuencias cuantitativas. Son más bien comportamientos ligados a contextos de acción, contextos que le dan significado a las cosas que allí se hacen. Entonces el interés estaría puesto en los significados que se van construyendo por estas comunidades de hablantes de un mismo campo de acción a nivel escolar. Es una investigación cualitativa, que proviene de la antropología y de las ciencias sociales, pero que se apropia del quehacer docente, de allí que eso se traduce en investigación docente. Ahora, desde esta mirada cualitativa, en el marco de la investigación-acción y de la investigación docente, una investigación que no se quede en la mera descripción de los significados de una comunidad de personas, sino que a su vez se constituya en un cambio, propuesta de acción, transformación de los problemas. Es decir, que la investigación resulte una manera de ir acompañándose con todos aquellos que se va buscando en la construcción de esos significados, y desde ese colectivo, se vaya generando un nivel de conciencia sobre los problemas que se van viviendo y que se vayan convirtiendo desde ya en fórmulas de cambio. No esperando que al término de la investigación se susciten tales o cuales cambios o se presenten tales o cuales propuestas para que alguien las ejecute, sino más bien que desde los mismos protagonistas que empiezan a participar esa investigación ya se empiecen a generar cambios en la mirada de ese problema”.

Por su parte, Isabel Guzmán, también asesora nacional del Colegio de Profesores, explica que en los TED, se trabajaba con un solo tipo de investigación, que era la investigación protagónica que, según ella plantea, “te permite mirar tus propias convicciones. Tú eres objeto y sujeto de investigación”. Pero la investigación que empezaron a desarrollar después en los grupos de investigación del Movimiento Pedagógico se adaptó a una manera mucho más amplia, en la cual “uno investiga a los alumnos, a los actores y no tanto a sí mismo, no es investigación protagónica propiamente tal. No necesariamente a partir de la propia práctica cotidiana, pero sí a partir de los propios problemas de la práctica, pero problemas que los profesores ven en otros, no que ven en sí mismos. Porque en el método de investigación protagónica se revisan los problemas que uno ve en sí mismo y eso lo investigas y buscas las convicciones que están detrás. Esa es como la gran diferencia. La investigación que se

hace en el Movimiento Pedagógico es sobre problemas que surgen de la práctica y se investiga. Las preguntas de conocimiento, en general, tienen que ver con la subjetividad de los otros, de los actores involucrados y también de los profesores, pero no necesariamente del investigador. Ocurre que hay un cambio y una reflexión del investigador al escuchar a otros, pero no se ponen los propios integrantes del grupo investigador a investigarse a sí mismo. Se investigan en su realidad e investigan a los profesores también, pero no a sí mismos”.

Este giro metodológico que se produce en la transición de los TED hacia el Movimiento Pedagógico, en el que se decide que los profesores no se investiguen a sí mismos, si no que investiguen la cultura escolar a través de los otros actores, se produce ante la constatación de los asesores de que existe una cultura docente y de país, de resistencia a mirarse a uno mismo, resistencia que se complicaba aún más cuando se trataba de una investigación grupal, donde resultaba muy difícil que se llegaran a poner de acuerdo.

2.1.6 Materiales de apoyo para el trabajo del Movimiento Pedagógico

El trabajo investigativo del Movimiento Pedagógico es acompañado de una línea teórica. Para favorecer esta formación teórica y potenciar el quehacer de los grupos permanentes es que con el apoyo del Consejo Nacional del Libro y la Lectura de la División de Cultura del Ministerio de Educación, se implementaron 25 Bibliotecas Pedagógicas Regionales, Provinciales y Comunes en las diversas instancias administrativas del Colegio de Profesores. Estas bibliotecas cuentan con textos relacionados con la pedagogía crítica, la investigación-acción, política educativa y curriculum.

En esta misma línea es que se decidió implementar una publicación propia de enfatizara esta línea de pensamiento. Es así como nace la Revista Docencia, la cual se edita tres veces al año y se distribuye a nivel nacional. Dicha revista, en sus principales secciones (Política Educativa, Reflexiones Pedagógicas y Profesión Docente), ofrece artículos de importantes académicos, intelectuales, políticos, investigadores nacionales

y extranjeros, actores sociales, docentes de aula y estudiantes, donde entregan sus diversos puntos de vista en torno a los distintos temas que rodean a la educación, tratando de constituirse en un referente de pensamiento pedagógico crítico, alternativo a la política educacional oficial, que abra al debate.

2.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS

Como antecedentes teóricos de esta investigación que pretende conocer el impacto en el rol docente y la autoestima profesional que los profesores del Movimiento Pedagógico señalan estar vivenciando tras participar de esta iniciativa, se ha considerado importante trabajar en torno a los temas de curriculum, rol docente, pedagogía crítica, investigación-acción autoestima profesional y satisfacción laboral, como también con el *habitus* y campo como una manera de entender a grandes rasgos la complejidad de esta profesión.

2.2.1 Hacia una conceptualización del curriculum

La educación involucra una serie de visiones y decisiones a diversa escala. Los fines de la educación, la selección de la cultura por transmitir, la organización, transmisión y evaluación de los saberes escolares, responden a decisiones que se toman tanto dentro de la escuela como a nivel macro-político, en relación al tipo de hombre y sociedad que se consensúa formar predominantemente. (V. Soto, 2003, p. 38). Finalmente, son todas estas decisiones las que conformarán un curriculum educacional. Más específicamente:

“Abarca todas las funciones de selección de la cultura legitimada socialmente por la escuela (estilos y formas de socialización y conocimientos), distribución, organización, transmisión de esa cultura seleccionada y evaluación de los procesos y resultados de las acciones educativas implicadas en el cumplimiento de esas funciones”. (V. Soto, 2003, p. 38)

El curriculum, junto con involucrar una selección de contenido, conlleva determinadas maneras de socialización que se relacionan con la obediencia, la jerarquía o la participación. Todo lo anterior, como explica Viola Soto, hace que la escuela no sea neutra, sino que esté mediada por decisiones de poder.

Al mismo tiempo, al ser el curriculum una construcción social, existen diversos enfoques curriculares que diferenciarán unos de otros por poseer una manera definida de pensar, organizar y orientar el proceso educativo hacia una sociedad y tipo de hombre deseados de acuerdo ciertos principios, constructos teóricos, circunstancias geopolíticas, económicas e históricas en que se desenvuelve la escuela. (V. Soto, 2003, p. 44).

Esta autora distingue tres enfoques curriculares, esclareciendo que éstos no se adoptan de manera pura, sino que normalmente se emplea un enfoque dominante y otros complementarios. Estos son:

- a) Enfoque *no crítico*: Marcado por la influencia del positivismo, considera los contenidos como neutrales y universales, aun cuando reconoce su carácter de instrumento de la institucionalidad vigente. Se relaciona con la teoría psicológica del aprendizaje “intradérmico”, en la cual no se consideran los contextos socioculturales.
- b) Enfoque *crítico*: Se plantea el curriculum como práctica social mediatizada por decisiones de poder político, económico y cultural impregnadas de ideología. Sostiene que hay una relación directa entre la selección cultural y las decisiones de poder y control que regulan los contextos socioeconómicos y culturales.
- c) Enfoque *post-crítico*: Plantea la superación de la falsa conciencia de las ideologías mediante la reflexión aplicada a un proceso creciente de concienzación que se consigue mediante el diálogo y la acción comunicativa.

Dentro de los distintos niveles del curriculum, dando por hecho ya que tras él hay concepciones filosóficas, epistemológicas y de teorías del aprendizaje, hay también niveles que van pasando desde su nivel teórico hasta lo que se va produciendo en la práctica. Es así como existe un curriculum prescrito, uno programado, uno enseñado, uno aprendido y uno utilizado, que si bien debieran ser coherentes, no necesariamente lo son. Desde lo propuesto por las instancias gubernamentales (Ministerio de Educación), el curriculum pasa por muchas manos.

Hay quienes elaboran los textos de estudios, quienes capacitan a tutores que a la vez capacitan a los profesores en los planes y programas, y luego estos docentes interpretan lo aprendido. Así también está la mediación de acuerdo a la formación inicial que haya tenido el profesor y, luego, la adaptación que este debe hacer a su medio escolar.

En definitiva, hablar de curriculum es hablar de múltiples criterios de decisión que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta investigación, se optó por la definición de Stenhouse, no sólo por las características de éstas, sino también, por considerar que este autor releva el rol docente, asunto fundamental desde la perspectiva de este estudio. Su definición es la siguiente:

"Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladada efectivamente a la práctica". (Stenhouse, 1991, pág. 29).

El enfoque curricular por el que se opte también va a depender directamente de la visión de docente que se tenga y del rol que se pretenda dar a éste. Es así como, por ejemplo, desde una postura *no crítica*, el profesor pudiera asimilarse a un técnico que reproduce metodologías ya probadas por el enfoque conductista donde su misión se reduce a transmitir información.

En las posturas *críticas* y *post-críticas*, en cambio, el docente es considerado, en sí, como un profesional que puede intervenir el curriculum, sabiendo que éste a su vez marcará al tipo de ciudadano que se está formando.

Es por esta razón que en este trabajo se considerará estos dos últimos enfoques como orientadores, pues posibilitan la intervención reflexiva del curriculum. Al mismo tiempo, considerando a Lawrence Stenhouse un académico que le otorga un rol muy activo a los profesores, a través de él y de otros autores se explicará lo imprescindible de que el profesor sea capaz de constituirse en un sujeto reflexivo crítico que pueda ver más allá de las apariencias y que se atreva a optar y tomar decisiones en el objetivo de formar ciudadanos activos y también reflexivos críticos.

Stenhouse plantea que el vacío existente entre la teoría del currículum y la práctica es sólo superable a través de la investigación que pueda hacer el profesor de su propia práctica, ya sea de manera individual o con un grupo de colegas. Éste autor pone énfasis en que sólo el docente conoce la realidad de su aula y es él quien debe ser capaz de intervenirla:

“...Un desarrollo efectivo del plan del currículum, que sea de la más alta calidad, depende la capacidad por parte de los profesores para adoptar una actitud investigadora con respecto a su propio modo de enseñar. Denomino ‘actitud investigadora’ a una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica”. (Stenhouse, 1991, p. 211)

Así, también, esta postura de Stenhouse, va acompañada de un rechazo al modelo curricular de *objetivos*, el cual resulta homogeneizante y poco real, y por una adherencia al modelo curricular *de proceso*, el cual considera que el conocimiento tiene una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios, y cuyos resultados dependen de gran parte de la calidad del profesor. La postura de Stenhouse, tal como explica Gimeno Sacristán en el prólogo del texto que se está haciendo referencia, supone la profesionalización de los docentes, su autonomía y desarrollo. Se considera al profesor como un sujeto libre, con determinados propósitos, guiado por el conocimiento, que articula todo ello en su práctica, autorregulada por un proceso de investigación que es inherente al proceso de enseñanza y al de aprendizaje.

2.2.2 Pedagogía crítica

La pedagogía crítica es uno de los sustentos teóricos con los que se trabaja en el Movimiento Pedagógico. Por ello, se desarrollarán en esta parte algunos conceptos básicos que ayudarán comprender la lógica desde la cual los docentes de este grupo (re)construyen su quehacer profesional.

Diferentes perspectivas de la función docente

En la literatura especializada sobre rol docente, existen diversas clasificaciones acerca de cuál es la función que debiera tener un profesor. En este estudio se ha optado por utilizar la que plantea Ángel Pérez Gómez por considerarla coherente y clara en las diferenciaciones que hace de los tipos de maestros que coexisten en el sistema educacional, de acuerdo a las diversas perspectivas. Tal como se adelantó en el planteamiento del problema, este autor concibe cuatro perspectivas distintas: la académica, la técnica, la práctica y la de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

Desde la perspectiva académica, “la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir” (Pérez Gómez, 2002, pág. 400). Pérez Gómez distingue dentro de esta perspectiva un enfoque enciclopédico y uno comprensivo.

La perspectiva técnica “se propone otorgar a la enseñanza el *status* y el rigor de los que carecía la práctica tradicional, mediante la consideración de la misma como una ciencia aplicada, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica, superando el estadio medieval de actividad artesanal. La calidad de la enseñanza dentro de este enfoque se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficacia y economía de su consecución. El profesor/a es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y en convertido en reglas de actuación. (...) La racionalidad tecnológica reduce la actividad práctica a una mera actividad instrumental: el análisis de los medios apropiados para determinados fines, olvidando el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines en toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos” (Ibid Págs. 402-403). En esta perspectiva, el autor diferencia dos modelos: el de entrenamiento y el de adopción de decisiones.

La perspectiva práctica “se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello el profesor/a debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula” (Op.Cit. Pág. 410). Dentro de esta perspectiva, Pérez Gómez distingue dos corrientes: el enfoque tradicional que se apoya de manera casi exclusiva en la experiencia práctica y el que enfatiza la práctica reflexiva.

“En la perspectiva de reconstrucción social se agrupan aquellas posiciones que, con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor/a es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo” (Ibid. pág. 422). Desde esta perspectiva, Pérez Gómez explica que hay quienes se manifiestan abiertamente por trabajar y desarrollar en la escuela una propuesta concreta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y en los programas de formación de los profesores/as (Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis); mientras que otros defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar un modelo concreto de sociedad (Stenhouse, Elliot, McDonald).

Distintas concepciones de la práctica reflexiva

Si bien es cierto que no existen los docentes irreflexivos, ante el abuso de la palabra práctica reflexiva tanto en la formación como en el ejercicio de los

profesionales de la educación, se hace necesario distinguir diversos niveles y concepciones de reflexividad, pues como señala Zeichner “bajo la aparente semejanza existente entre quienes suscriben el lema de la práctica reflexiva hay grandes diferencias de perspectiva respecto a la enseñanza, el aprendizaje, la escolarización y el orden social” (Zeichner, en Volver a pensar la educación, 1995).

Asimismo, según explica Zeichner, a menudo se crea una ilusión del desarrollo del profesorado que mantiene sutilmente la posición subordinada del docente en relación con quienes trabajan en clases.

Dentro de los usos que distingue Zeichner al concepto “reflexión” consiste en ayudar a los profesores a que reflexionen sobre su ejercicio docente con el objetivo de repetir mejor en su práctica lo que la investigación empírica, patrocinada por las universidades, presume haber encontrado eficaz.

Otra forma se limita a centrar las reflexiones de los profesores sobre su propio ejercicio docente y/o sobre sus alumnos, dejando de lado consideraciones sobre las condiciones sociales de la escolarización que influyen en su trabajo o excluyendo los ámbitos éticos y morales de la enseñanza. Asimismo, en ocasiones se facilita la reflexión en forma individual, sobre su propio trabajo, evitando la práctica reflexiva colectiva.

De este modo, Zeichner distingue cuatro enfoques de la idea de la práctica reflexiva (Ibid):

1. La tradición académica “hace hincapié en la reflexión de los profesores sobre su asignatura y en la representación y traducción de los conocimientos de la misma para promover la comprensión de los alumnos”.
2. La tradición de la eficiencia social “resalta la aplicación a cargo de los profesores de las estrategias de enseñanza indicadas por la investigación llevada a cabo por estudiosos universitarios. Aquí la reflexión de los profesores

han de centrarse en el mayor o menor ajuste de su práctica docente a lo que la investigación dicta que debería hacerse”.

3. La tradición desarrollista “da prioridad a una enseñanza sensible a los intereses, pensamiento y pautas evolutivas de los alumnos. La característica distintiva de esta tradición es la creencia de que la práctica de clase debe basarse en la observación y estudio meticolosos de los alumnos por el profesore.
4. La tradición reconstruccionista social “considera la reflexión como un acto político que puede contribuir positiva o negativamente a la realización de una sociedad más justa y humana. (...) La atención del profesor se centra tanto hacia adentro, en su propia práctica, como hacia fuera, en las condiciones sociales en las que esa práctica se lleva a cabo”. Además tiene un impulso democrático y emancipador, y en las deliberaciones de los profesores están presente las dimensiones sociales y políticas de su ejercicio docente.

Teorías de la reproducción y la resistencia

El académico Henry Giroux ha sido uno de los intelectuales que más ha aportado en la corriente de la pedagogía crítica, analizando las teorías de la reproducción y la resistencia, tanto para comprender las luchas de poder e intereses que se dan en la escuela, como para promover las actitudes activas de profesores y estudiantes para hacer frente a las injusticias que se pretenden transmitir en la educación formal.

En este análisis teórico que hace Giroux, explica primeramente que gran parte de la teoría de la reproducción trabajada por los educadores radicales se sostiene en el concepto de “reproducción” de Marx, en el cual establece que “cada proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción... La producción capitalista además... produce no sólo comodidades, no sólo plusvalía, sino también produce y reproduce la relación capitalista, en un lado el capitalista, en el otro el trabajador asalariado”. (Marx, 1969, en Giroux, H., 1986, pág. 441).

Giroux dice que gracias a las teorías que realizaron los educadores radicales “se despojó a las escuelas de su inocencia política y se las conectó a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista” (Giroux, H., 1986, pág. 443). Con ello, a su juicio las escuelas fueron retratadas como reproductivas en tres sentidos:

- Las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo.
- Se ve a las escuelas como reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje, y (modos de estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses).
- Se ve a las escuelas como parte de un aparato que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político.

Si bien esta descripción y las teorías de reproducción en general fueron un gran aporte para comprender la naturaleza de la escolarización y su relación con la sociedad dominante, para Giroux, adolecen de una postura más reactiva, en el sentido de que no toma en cuenta las posibilidades de creación propia, mediación y resistencia de las personas, ofreciendo poca esperanza para criticar y cambiar los rasgos represivos de la escolarización.

A diferencia de las teorías de la reproducción, las teorías de la resistencia han buscado redefinir la importancia de la mediación el poder y la cultura en la comprensión de las complejas relaciones entre las escuelas y la sociedad dominante.

Una contribución importante, en este sentido, es la comprensión de que “los mecanismos de reproducción nunca son completos y siempre se enfrentan con elementos de oposición parcialmente comprendidos” (Op. Cit. Pág. 475). Consecuentemente, entonces, se considera el curriculum como un discurso complejo que no sólo está al servicio de la dominación, sino que también contiene aspectos que otorgan posibilidades emancipatorias.

Otro rasgo importante, que destaca Giroux de la teoría de la resistencia es una comprensión más profunda de la noción de autonomía relativa, donde se analizan los momentos no reproductivos que constituyen y apoyan la noción crítica de agenciamiento humano.

Lo que le estaría faltando a esta teoría, según Giroux, son los intentos por comprender cómo los grupos subordinados encarnan y expresan una combinación de conductas reaccionarias y progresistas –conductas que encarnan las ideologías que subyacen a la estructura de dominación social y contienen la lógica necesaria para superar a la misma.

Algunos aportes de Giroux hacia la teoría de la resistencia (Ibid. Págs. 483-487):

- “Describe un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso escolar y las conductas de oposición y lleva el análisis de la conducta de oposición del terreno teórico del funcionalismo y las principales corrientes en psicología educativa, al terreno de la ciencia política y sociología”.
- “Celebra una noción dialéctica del agenciamiento humano que describe correctamente la dominación como un proceso ni estático ni completo. (...) No se ve a los oprimidos como simplemente pasivos frente a la dominación”.
- “Las categorías centrales que emergen en una teoría de la resistencia son intencionalidad, conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y valor de la conducta no discursiva”.
- “La resistencia agrega nueva profundidad a la noción de que el poder es ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones interactuantes de dominación y autonomía. Entonces el poder no es nunca unidimensional, es ejercido no sólo como un modelo de dominación sino también como un acto de resistencia”.
- “Es inherente a una noción radical de resistencia, un deseo manifiesto de una transformación radical, un elemento de trascendencia que parece estar faltando en las

teorías radicales de la educación, que parecen estar atrapadas en el cementerio teórico del pensamiento Orwelliano”.

- “La resistencia debe situarse en una perspectiva que tome la noción de emancipación como un interés-guía”.

- “La teoría de la resistencia llama la atención sobre la necesidad que tienen los educadores radicales de descubrir (develar) los intereses ideológicos incluidos en los variados sistemas de mensajes de la escuela, particularmente aquellos encerrados en el curriculum, sistema de instrucción y modos de evaluación. Lo que es más importante es que la teoría de la resistencia refuerza la necesidad de los educadores radicales de descifrar cómo las formas de producción cultural mostradas por los grupos subordinados, pueden ser analizados para revelar sus limitaciones y sus posibilidades para permitir un pensamiento crítico, discurso analítico y aprendizaje a través de la práctica colectiva”.

Los profesores como intelectuales públicos (Giroux, H., 2002)

Concordante con las teorías de la reproducción y de la resistencia analizadas por Giroux en el punto anterior, este autor plantea el sentido de responsabilidad moral y política que le cabe a los docentes como agentes críticos que pueden pasar de la teoría a la práctica y viceversa, que los obliga a examinar la sociedad, tratar de cambiar y luchar por ello.

Desde el análisis que él ha hecho de las políticas educativas llevadas a cabo en Estados Unidos, que fácilmente se pueden extrapolar a la realidad chilena, considera que se ha vivido una década de reformas que han llevado a los profesores a perder su carácter profesional, para convertirse en técnicos, ausentes del debate sobre la educación, limitados por un curriculum normalizado y la presión de exámenes para profesores y alumnos. Asimismo, plantea que las condiciones laborales se han deteriorado: aulas masificadas, recursos inadecuados, sueldos bajos e incremento de la violencia dirigida a los profesores.

Giroux sintetiza el problema actual de la educación de la siguiente manera: “Estos problemas se combinan en el punto de vista dominante sobre la enseñanza, definido en gran medida mediante la lógica de los valores corporativos y de los imperativos del mercado. Se consideran las escuelas como si el único objetivo consistiera en entrenar a los futuros trabajadores y a los profesores como si de peones se tratase, cuyo papel fuera el de proporcionar a los alumnos las destrezas necesarias para el mundo laboral. En pocas palabras, en parte, la crisis de la enseñanza es la consecuencia de una visión de la enseñanza que subordina las cuestiones de equidad, comunidad y justicia social a las consideraciones pragmáticas que rigen el mercado y a esquemas de rendición de cuentas que regularizan las relaciones sociales de la enseñanza” (Op. Cit. Pág. 23).

Explica que se ha limitado el control de los profesores sobre la elaboración y planificación del currículo; se ha reforzado la organización burocrática de la escuela; y se ha impedido la participación de los maestros en el proceso de juzgar e implementar su clase. Todo lo anterior, se haría evidente en la creciente exigencia de test nacionales, niveles curriculares homogéneos y en críticas al desarrollo de currículos multiculturales.

La característica de este enfoque, a juicio de Giroux, es que “presupone que todos los alumnos pueden aprender a partir de los mismos materiales, técnicas de instrucción y modos de evaluación normalizados. En él, se prescinde estratégicamente de la idea de que los estudiantes llegan con historias, experiencias y culturas distintas. La idea de que la pedagogía debe prestar atención a los contextos específicos no se tiene en cuenta” (Op. Cit. Pág. 26).

Ante ello, el desafío para los docentes es entablar diálogos y debates en relación al carácter y el objetivo de la formación del profesorado, el sentido del liderazgo y las formas dominantes de enseñanza en el aula.

Lo anterior implica, según Giroux, un lenguaje nuevo, una manera distinta de nombrar, ordenar y representar el funcionamiento del poder en las escuelas. También

un proceso de autocrítica y de realce de su rol en la tentativa viable de reforma de las escuelas públicas.

Este autor le otorga la categoría de intelectuales públicos al rol que debiesen cumplir los profesores. La categoría de intelectual, la defiende en oposición a los términos puramente instrumentales y técnicos que se suelen ligar con el profesorado.

Algunas características del planteamiento del profesor como intelectual son:

- Existe un fundamento crítico para rechazar las filosofías y pedagogías de gestión que separan la conceptualización, la planificación y el diseño del propio carácter del trabajo del profesor.
- Lleva consigo el imperativo de la crítica y la oposición a los enfoques del trabajo del profesor que refuerzan una división de trabajo técnica y discriminatoria en virtud del sexo.
- Pone en evidencia los intereses políticos e ideológicos que estructuran el trabajo del profesor.
- Pone en cuestión las condiciones institucionales y prácticas que necesitan los profesores para actuar como intelectuales. El qué, el cómo y el porqué de la enseñanza no pueden separarse de las condiciones básicas en las que los profesores trabajan.

En definitiva, según Giroux, “para actuar como intelectuales, los profesores deben luchar para crear las condiciones ideológicas y estructurales necesarias para escribir, investigar y trabajar entre ellos con el objeto de elaborar currículos y compartir el poder” (Op. cit. Pág. 27).

El concepto de públicos, en esta visión de los profesores intelectuales estaría dada por el deber de los docentes de “trasladar a sus aulas y a otros medios pedagógicos el valor, las herramientas analíticas, la visión moral, el tiempo y la dedicación necesarios para devolver a las escuelas su cometido primordial: ser lugares de educación crítica con el fin de crear una esfera pública de ciudadanos capaces de

ejercer el poder sobre sus propias vidas y, sobre todo, respecto a las condiciones de adquisición de conocimientos” (Op. Cit. Pág. 28).

Este rol que plantea Giroux implica que los docentes combine su papel de educadores con el de ciudadanos, es decir, que relacionen la práctica docente en el aula con el funcionamiento del poder en la sociedad en general, tomando en cuenta las fuerzas sociales que influyen en la enseñanza y en la pedagogía.

Lo público de su rol tiene también que ver con preocuparse de los problemas políticos más apremiantes de su barrio, comunidad y sociedad, con un conocimiento cercano de las cuestiones cotidianas, de manera de entregar historia y sentido de pertenencia a esa sociedad.

Finalmente, el campo de acción en que trabajarán estos profesores intelectuales públicos será amplio. No sólo significa trabajar con los maestros, alumnos y padres, sino también establecer alianzas con otros trabajadores culturales para debatir y configurar la política educativa en los niveles de gobierno local, estatal y federal.

2.2.3 Investigación-acción como parte del desarrollo profesional docente

Para algunos teóricos de la educación no se concibe el curriculum sin la participación activa de los profesores; sobre todo, porque nadie más que el docente conoce verdaderamente la realidad del aula y si el curriculum no se sabe llevar a la práctica se pierde gran parte de su sentido.

Uno de estos teóricos que le dan importancia a la práctica del curriculum y al rol activo del profesor es el inglés, Stenhouse, quien define el curriculum como "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladada efectivamente a la práctica". (Stenhouse, 1991, pág. 29). Él sostiene que en la educación normalmente se produce un vacío entre la teoría del curriculum y la práctica,

el cual es sólo superable a través de la investigación que pueda hacer el profesor de su propia práctica, ya sea de manera individual o con un grupo de colegas. Éste autor pone énfasis en que sólo el docente conoce la realidad de su aula y es él quien debe ser capaz de intervenirla:

“...Un desarrollo efectivo del plan del curriculum, que sea de la más alta calidad, depende de la capacidad por parte de los profesores para adoptar una actitud investigadora con respecto a su propio modo de enseñar. Denomino ‘actitud investigadora’ a una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica”. (Stenhouse, 1991, p. 211).

Es bajo esta concepción de la profesión docente que la investigación-acción se legitima como método de investigación educacional.

Uno de sus precursores y principales exponentes de esta vertiente, ha sido John Elliott. Él define la investigación-acción a través de 8 características (Elliott, 1997, pp.24-26):

1. La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:
 - a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas)
 - b) susceptibles de cambio (contingentes).
 - c) que requieren una respuesta práctica (preescriptivas).

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen.

2. El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.
3. La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
4. Al explicar “lo que sucede”, la investigación-acción construye un “guión” sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende la aparición de los demás.
5. La investigación-acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.
6. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.
7. Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos.
8. Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el “investigador” (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos.

2.2.4 Malestar docente

La expresión *malestar docente* aparece a fines de la década de los '80 para referirse al “conjunto de reacciones de los profesores como un grupo profesional desconcertado por el cambio social” (Esteve, J.M. y otros, 1995, p. 21).

La importancia de estudiar el malestar docente estaría dada, según Esteve, por tres potenciales funciones: ayudar a los profesores a eliminar el desconcierto; servir como una llamada de atención a la sociedad, padres, medios de comunicación y a las administraciones educativas para que comprendan las nuevas dificultades a las que se enfrentan los profesores; diseñar pautas de intervención coherentes y fundamentadas en el análisis, capaz de mejorar las condiciones en que los profesores desarrollan su trabajo.

En este sentido, se ha considerado relevante en esta tesis incorporar la temática de malestar docente para comprender más cabalmente la situación por la que están pasando los maestros y desde ella analizar sus motivaciones y cambios relacionados con su participación en el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores de Chile.

Reiterando, el concepto de malestar docente se utiliza para “describir los efectos permanentes, de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejerce la docencia, por imperativo del cambio social acelerado” (Ibid. p. 23).

Esteve y otros plantean que existe una serie de factores que provocan tensión en el docente y su función. Al respecto existirían dos tipos: los factores de primer orden serían “aquellos que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase, modificando las acciones en las que se desempeña su trabajo, y generando en último extremo, tensiones asociadas a sentimientos y emociones que constituyen la base empírica del malestar docente”. Los de segundo orden se refieren a “las condiciones

ambientales, al contexto en que se ejerce la docencia. La acción de este segundo grupo de factores es indirecto, afectando a la eficacia docente al promover una disminución de la motivación del profesor en su trabajo, de su implicación y de su esfuerzo". (Ibid., p. 23).

Las investigaciones que existen de esta problemática enfatizan en la importancia de los factores contextuales, por ser éstos los que generan mayor desconcierto e impotencia por estar fuera del radio de intervención individual de un profesor; mientras que los factores de primer orden son percibidos como una responsabilidad que compete al profesor.

Esteve et.al distinguen doce factores que influyen en el malestar docente, los nueve primeros corresponderían a factores de segundo orden, y los tres últimos, a factores de primer orden.

1) Aumento de las exigencias del profesor

El docente de hoy asume un conjunto de variadas responsabilidades que sobrepasan el ámbito cognoscitivo. Es así como, además, de enseñar debe ser un facilitador, cuidar el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, velar por la integración social, su formación sexual, etc. y en algunos casos, integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, la formación inicial no se condice con esta circunstancia, sino que enfatiza la formación disciplinar e investigativa; por lo cual, los profesores, al llegar a ejercer su rol en las aulas, sufren un «choque con la realidad».

2) Inhibición educativa de otros agentes de socialización

Fundamentalmente la familia -por los cambios que ha vivido dada la inserción de la mujer al trabajo, la reducción de sus miembros y la disminución de sus horas de convivencia- se ha restado de su responsabilidad de formación, cediendo toda labor educativa a la escuela.

3) Desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela

La irrupción de los diversos medios de comunicación masivos ha originado fuentes de información más atractivas para los estudiantes, lo que fuerzan al profesor no sólo a mantenerse muy informado, sino que también a mejorar su capacidad de motivación hacia los alumnos.

4) Ruptura del consenso social sobre la educación

Hasta hace dos décadas existía un consenso sobre los objetivos de la educación y los valores que se debían fomentar. Hoy, se ha hecho evidente una diversidad cultural a la que hay que atender, por lo que la socialización ya no es tan convergente como antaño. En una sala de clases pueden mezclarse nacionalidades, religiones, idiomas, creencias, etc. que dificultan llegar a un acuerdo sobre cómo formar a los estudiantes.

5) Aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia

La falta de consenso social sobre la educación ha permitido que coexistan diferentes corrientes de pensamiento acerca del tema educativo, por lo que se generan permanentes tensiones y críticas entre grupos de profesores. Este conflicto se agudiza internamente cuando un docente no ha definido su posición individual sobre el tipo de educación que quiere entregar; sabiendo además que no debe formar en base a las condiciones actuales, sino que para las exigencias de la sociedad futura.

6) Cambio de expectativas respecto al sistema educativo

“En los últimos veinte años ha cambiado radicalmente la configuración del sistema educativo, pasando de una enseñanza de élite, basada en la selección y la competencia, a una situación de enseñanza de masas, mucho más flexible e integradora, pero incapaz de asegurar en todas las etapas del sistema, un trabajo

acorde con el nivel de titulación alcanzado por el alumno. De esta forma, ha descendido, al mismo tiempo, la motivación del alumno para estudiar, y la valoración que hace la sociedad del sistema educativo, y más concretamente, la que hacen los padres de los alumnos” (Op. Cit., pág. 31).

7) Modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo

La desmotivación y poca valoración hacia el sistema educativo comentado en el punto anterior, ha producido, según Esteve, “la retirada del apoyo unánime de la sociedad, y el abandono de la idea de la educación como promesa de un futuro mejor”. Más aún, se llega a una conclusión simplista y lineal en la cual los profesores son los responsables de todos los males de la educación. “Si todo va bien, los padres piensan que sus hijos son buenos estudiantes. Pero si va mal, piensan que los profesores son malos enseñantes”.

8) Descenso en la valoración social del profesor

“Para muchos padres, el que alguien haya elegido ser profesor no se asocia con el sentido de la vocación, más que como una coartada de su incapacidad para <hacer algo mejor>, es decir, para dedicarse a otra cosa en la que se gane más dinero. Por eso el salario de los profesores se convierte en un elemento más de la crisis de identidad que les afecta”. (Op. Cit, p.34).

“Si no se promociona salarialmente a los profesores en el *interior de la docencia* y no mejora su imagen social, la batalla de las reformas de nuestros sistemas de enseñanza occidentales podemos darla por perdida en manos de un ejercicio desmoralizado. Es indiscutible la primacía de la motivación personal sobre la abundancia de medios materiales”. (Op. Cit, p. 35).

9) Cambios en los contenidos curriculares

El avance de las ciencias y las variaciones en las demandas sociales han implicado profundos cambios curriculares. Esta situación inseguriza a los profesores, pues nunca están seguros de estar enseñando lo último conocido. Algunos ven con recelo estos cambios, pues piensan que el sistema de enseñanza está al servicio de las demandas económicas y profesionales del sistema productivo, dejando en un segundo plano las humanidades.

10) Escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo

“La actuación práctica del profesor tiene una fuerte dependencia del marco institucional en el que enseñan, sin que individualmente sean capaces de modificar esas limitaciones: problemas de horarios, normas internas, prescripciones marcadas por la institución o la inspección, la necesidad de reservar tiempo para otras actividades del centro, al margen de su trabajo en el aula, limitan en muchas ocasiones la posibilidad de una actuación de calidad”. (Op. Cit, p. 38).

11) Cambios en las relaciones profesor-alumno

El alumno de hoy se siente con el derecho de agredir, verbal, física y psicológicamente al profesor o a sus compañeros, sin que haya mecanismos de arbitraje teóricamente existentes. Y aunque estos sucesos de violencia puedan ser escasos, el efecto psicológico de la posible exposición, multiplica el efecto psicológico hacia el profesor, afectando la seguridad y confianza en sí mismos.

12) Fragmentación del trabajo del profesor

Frente a la gran diversificación de funciones, el trabajo del profesor se ha visto fragmentado, afectando la calidad de cada una de sus tareas, no porque no sepa como hacerlo mejor, sino porque no cuenta con el tiempo necesario para cumplir simultáneamente con todo lo que se le encarga. Esta es una de las principales causas de su agotamiento. Esta fragmentación es una de las causas

de la calidad de nuestro sistema de enseñanza, donde paradójicamente es una época dominada por la especialización.

2.2.5 Satisfacción laboral y autoestima profesional

Para entender la autoestima profesional de los docentes, se hace necesario considerarlos no sólo en su calidad de formadores de personas, sino también como entes trabajadores. De ahí la importancia de ligar la autoestima profesional con su satisfacción laboral, entendiendo que su campo de trabajo es muy complejo ya que por una parte son empleados y tienen deberes y expectativas con sus superiores y colegas, pero por otra parte, tienen la misión y responsabilidad de educar a niños y jóvenes, labor que les significan otros deberes y expectativas, que se entremezclan además con la relación que establecen con los padres.

Para este estudio se han revisado algunas concepciones del trabajo, de satisfacción laboral y de autoestima, para luego llegar a una definición propia que asuma la especificidad de la autoestima en esta profesión.

Con respecto al trabajo, se dice que “es fundamentalmente una actividad social que cumple dos funciones principales; producir los bienes y servicios que la sociedad necesita, y permite integrar al individuo en los sistemas de relaciones que constituyen a su vez la sociedad”. (Brown J.A.C., 1858 en Mella, 1994).

A principios del siglo XX surgen diversos estudios dirigidos a mejorar la productividad y la eficacia de los trabajadores, nace entonces la Tecnología del Trabajo, en la cual se plantea una simplificación de las tareas con fines economicistas que recaen en la concepción del hombre. En esta corriente aparece Frederick Taylor como uno de sus principales exponentes.

Como reacción ante esta visión del trabajo y del hombre, surgen planteamientos desde la psicología en los que se postula que el ser humano no puede reducirse a unidades de tiempo y movimiento, sino que hay otros factores que entran en el

cuadro; son las actitudes creencias, aspiraciones, emociones, ideales y afectos de los trabajadores. (Mella, 1994). Nace, por consiguiente el estudio a los factores humanos del trabajo y una escuela de pensamiento denominada de las Relaciones Humanas, la cual resalta los elementos emocionales no planeados y no racionales en la conducta organizacional, señalando la importancia de las jefaturas, la comunicación y la participación emocional. (Ibarra, M.G., en Mella, 1994).

En este contexto, comienza a estudiarse la satisfacción laboral y su relación con la productividad. Se sostiene que el desempeño del trabajador estaba directamente relacionado con los sentimientos de dicho trabajador con su trabajo.

Otra mirada que apareció en los estudios sobre el trabajo fue la de la alienación, tema tratado por teóricos como Tocqueville, Weber y Durkheim, entre otros. Al respecto, Tocqueville, señala que “la especialización económica y la división del trabajo, estaban degradando al trabajador al nivel de un autómeta, siendo el trabajo significativo sólo cuando el sujeto tiene pleno control sobre el proceso productivo y puede expresar en el producto final su individualidad, su creatividad, y el orgullo por su destreza” (Neff, . W. 1972, en Mella, 1994).

Wilensky, por su parte, intentó medir la cantidad de alienación característica de distintos tipos de trabajo. Para ello, primero establecía cuáles eran las cualidades personales propias que cada sujeto consideraba deseables y luego veía si el trabajo que realizaban era congruente o discordante con esa autoimagen apreciada. Con ello observó que el trabajo era evaluado positiva o negativamente de acuerdo a seis dimensiones: el grado en que permitía contacto sociales comunes con otros; el grado en que había oportunidades para ejercitar el juicio y la inteligencia; las posibilidades de ser conocido por hacer bien el trabajo; las posibilidades de utilizar la propia habilidad; la relativa ausencia de una supervisión estricta; y las oportunidades de promoción y progreso. (Ibid).

Por su parte, Herzberg y Myers plantean la *teoría de los dos factores*, según la cual existirían dos tipos de factores motivacionales. El primero estaría dado por

factores *extrínsecos* al trabajo mismo, denominados de higiene o mantención; entre los cuales pueden mencionarse: el tipo de supervisión, las remuneraciones, las relaciones humanas y las condiciones físicas de trabajo. Los segundos factores, *intrínsecos*, denominados *motivadores*, los conforman las posibilidades de logro personal, promoción, reconocimiento y trabajo interesante. Estos autores sostienen que los primeros son factores que producen efectos negativos en el trabajo si es que no son satisfechos, pero que su satisfacción no asegura un cambio de comportamiento. Los segundos factores, en cambio, de satisfacerse, sí motivarían a trabajar y a realizar un esfuerzo mayor. (Mella, 1994).

Con respecto a la autoestima, existen diversas definiciones, sin embargo hay coincidencias en que es una actitud hacia sí mismo que involucra tres dimensiones: (Hernández, 1996)

- a) El concepto real de sí mismo: “Percepciones que tiene el individuo de sí mismo. Se va formando a través de las experiencias que el sujeto vivencia con los demás, por medio de las cuales podrá establecer comparaciones consigo mismo, llegando a conclusiones sobre quién es él, abarcando los diferentes aspectos de su persona; capacidades, habilidades, cualidades, defectos y el hecho de si es aceptado y querido en el medio en el cual se desenvuelve.”
- b) Concepto ideal de sí mismo: “Se refiere a cómo el sujeto desearía ser, influenciado en parte por la cultura en que está inserto. (Para cada cultura existe un estereotipo que define los atributos que se espera posean sus miembros)”.
- c) La autoestima: “Es el juicio general acerca de sí mismo, la medida en que agrada su propia persona, de acuerdo a la relación entre el concepto real y el ideal.

Acercándose más hacia la autoestima profesional docente, Miranda adopta la siguiente definición: “Grado de apropiación de la propia valía que el educador tiene con la tarea para la cual ha sido formado, y no solamente en relación al cargo específico que ocupa en un determinado momento (docente de aula, docente directivo, etc.). En ella se ponen en juego la apreciación personal, la percepción del

alumno(a), pares, apoderados y autoridades de la institución escolar en la cual labora. (Miranda, 2005, Pág. 6).

Si bien esa definición se acerca a la realidad escolar, poco se refiere al rol amplio del docente más allá de un enseñante y de las condiciones en las cuales ejerce su trabajo, ambos aspectos considerados como importantes en esta investigación en relación a la autoestima profesional. Es por ello que se ha optado por establecer una definición propia de autoestima profesional docente, incorporando los diversos conceptos desarrollados anteriormente:

“Apreciación de la propia valía que el profesor tiene en relación a su rol docente y a las condiciones en que trabaja, considerando la distancia que ellos advierten entre el ideal y lo real que ellos advierten tanto de su rol como de las condiciones en que lo ejerce”.

2.2.6 Los conceptos de *habitus* y campo de Bourdieu como una forma de entender al gremio docente

Bourdieu se plantea superar la oposición entre objetivismo y subjetivismo que hasta ese momento se daba en entre los planteamientos objetivistas de Durkheim, Saussure y Lévi-Strauss, contra el subjetivismo de Schutz y Garfinkel, entre otros.

Él se centrará en la relación dialéctica entre las estructuras objetivas y los fenómenos subjetivos: “Por un lado, las estructuras...forman la base para... las representaciones y constituyen las constricciones estructurales que influyen en las interacciones; pero por otro lado, estas representaciones deben también tenerse en cuenta particularmente si deseamos explicar las luchas cotidianas, individuales y colectivas, que transforman o preservan estas estructuras” (Bourdieu, 1989, en Ritzer, 1993).

Este dilema objetivista-subjetivista lo intentará superar centrándose en la práctica, considerándola como el producto de la relación dialéctica entre la acción y la estructura. Según Bourdieu, las prácticas no están objetivamente determinadas ni son el producto del libre albedrío (Ritzer, 1993).

A esta orientación que se interesa por la dialéctica entre la estructura y el modo en que las personas construyen la realidad social, Bourdieu la denominará estructuralismo constructivista.

Con respecto a la percepción y construcción que hacen las personas del mundo social sobre la base de su posición en el espacio social, Bourdieu dice que es animada y constreñida por las estructuras. De esta manera, este autor verá la relación entre las estructuras sociales y las estructuras mentales. Al respecto, utilizará dos conceptos: *habitus* (existe en la mente de los actores) y campo (existe fuera de sus mentes).

Habitus

El *habitus* son las estructuras mentales o cognitivas mediante las cuales las personas manejan el mundo social, son una serie de esquemas por medio de los cuales se percibe, comprende, aprecia y evalúa el mundo social; esquemas que a su vez son producto de la internalización de las estructuras del mundo social.

“Un habitus se adquiere como resultado de la ocupación duradera de una posición dentro del mundo social. Así, el habitus varía en función de la naturaleza de la posición que ocupa la persona en ese mundo; no todo el mundo tiene el mismo habitus. Sin embargo, los que ocupan la misma posición dentro del mundo social suelen tener habitus similares” (Op.cit).

La práctica da forma al habitus, al mismo tiempo que, el habitus unifica y genera la práctica. Sin embargo, el habitus sólo sugiere lo que las personas deben pensar y lo que deben decidir hacer. No somos conscientes de él, pero se manifiesta en nuestras actividades prácticas.

Campo

“El campo es la red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en él. Estas relaciones existen separadas de la conciencia y la voluntad colectiva. No son interacciones o lazos intersubjetivos entre los individuos. Los ocupantes de las posiciones pueden ser agentes o instituciones, y están constreñidos por la estructura del campo. Hay varios campos en el mundo social (por ejemplo, el artístico, el religioso, el económico); todos tienen su lógica específica y generan entre los actores una creencia sobre las cosas que son importantes en el campo”.

Bourdieu plantea que la estructura del campo es la que “apuntala y guía las estrategias mediante las que los ocupantes de estas posiciones persiguen individual o colectivamente salvaguardar o mejorar su posición, e imponer el principio de jerarquización más favorable para sus propios productos”. El campo es un tipo de mercado competitivo en el que se emplean y despliegan varios tipos de capital (económico, cultural, social, simbólico). Las posiciones de los diversos agentes dentro del campo dependen de la cantidad y peso relativo del capital que poseen.

Bourdieu considera la cultura como un mercado en el cual las personas utilizan capital cultural, el cual es, en su mayoría, el resultado de la clase social de origen de las personas y de su experiencia educativa. Este capital es acumulado e invertido en el mercado del cual habla Bourdieu, pudiendo mejorar su posición o bien, perder debido al deterioro de su posición dentro de la economía.

En esta tesis, se irá develando el *habitus* del ambiente escolar, que ha, de alguna forma determinando el campo en que se relacionan los profesores en general, pero además posiblemente ha surgido un nuevo *habitus* en las reuniones de estos docentes que pertenecen al Movimiento Pedagógico, conformando nuevos campos, diferentes a los que se dan en la escuela propiamente tal.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Corriente de investigación

Este estudio se realizó desde la perspectiva cualitativa, por considerarse la más adecuada para acercarse a la comprensión del impacto que está teniendo el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores en los docentes que participan en él. Ya que *“la característica fundamental de la investigación cualitativa es su expreso planteamiento de ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada”* (Mella, p. 8), se considera que desde este enfoque se captan los cambios que han experimentado los docentes que han participado de este espacio, a través de sus expectativas iniciales, de cómo ven el rol docente, de su propia evaluación del Movimiento Pedagógico y de la impresión que tienen los gestores de esta instancia.

3.2 Tipo de estudio

Esta investigación tuvo carácter descriptivo, por cuanto describe las características del impacto que reflejan los sujetos a estudiar.

La perspectiva cualitativa que se utilizó en esta investigación fue el estudio de casos, por cuanto ofrece la posibilidad de estudiar una situación particular, de forma profunda, interpretativa y contextualizada, pero que a su vez es viable de proyectar a otras realidades, esto de acuerdo a lo planteado por Pérez Serrano, quien identifica cuatro características centrales del estudio de casos (citado en Sandín, E, 2003, p. 175)¹:

- Es particularista, pues se centra en una situación o evento específico. Lo importante es lo que el caso revela sobre el fenómeno que se busca estudiar.

¹ Sandín, Esteban, Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones, Mc Graw Hill, Madrid. 2003

- Es descriptivo porque tiene por objetivo describir complejamente un fenómeno social.
- Es heurístico en la medida que tiende a la comprensión e interpretación de un fenómeno.
- Es inductivo, ya que el análisis de un caso particular conduce al investigador a hacer generalizaciones o proyecciones acerca de la realidad estudiada.

3.3 Rigor metodológico y técnicas de investigación

Como una forma de asegurar el rigor de la investigación, se hizo una triangulación a través de diversas técnicas de recolección de datos. En primer lugar se realizó una encuesta a profesores miembros del Movimiento Pedagógico, cuya elaboración estuvo basada en preguntas de cuestionarios de otras investigaciones relacionadas con los temas de satisfacción laboral y autoestima, y posteriormente validada por académicos e investigadores del área educacional. A través de este instrumento, se pretendió tener visión amplia y preliminar sobre su rol, las condiciones laborales, la satisfacción profesional y las motivaciones para participar en el Movimiento Pedagógico. Como segunda técnica se utilizó la entrevista, entendiendo por esta “un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor” (Alonso, en Delgado, p. 225-226). Esto, por considerar que a través de ella, como dice Luis Enrique Alonso, se puede obtener información de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales (Ibid. p. 226). Esta técnica fue utilizada para profundizar en las motivaciones y en la visión que tenían los/as docentes del impacto del Movimiento Pedagógico en su rol y autoestima profesional, como también conocer la mirada de alguno de sus gestores y actuales asesores.

La tercera técnica se planificó como grupo focal con profesores que pertenecieran a un grupo de investigación docentes del Movimiento Pedagógico. Sin embargo, por problemas de tiempo de algunos de los integrantes del grupo focal – problemática propia de esta profesión-, se transformó en entrevistas grupales. Esta

sirvió para comprender más la dinámica de trabajo que funciona al realizar investigación-acción, cómo se organizan, sus dificultades, sus resultados concretos en su quehacer cotidiano, entre otros aspectos.

3.4 Sujetos de estudio

En relación a la muestra del estudio, fue de tipo estructural. Se trabajó con dos tipos de informantes: gestores del Movimiento Pedagógico (MP) y participantes de éste. La encuesta se realizó a cuarenta profesores del MP que estuvieron presentes en el seminario nacional de dicho movimiento. Luego, para la entrevista, dentro del grupo de los gestores, se entrevistó dos de ellos. Uno que habló de la transición de los Talleres de Educación Democrática (TED) originados a partir de una ONG hacia el origen del MP al interior del Colegio de Profesores, la evolución de éste y de los maestros que han participado; y otro que explicó la dinámica y objetivos del MP y los cambios que ha notado en los profesores. Dentro del grupo de los participantes, el criterio fue que llevaran al menos dos años participando en el MP; que hubiesen realizado una investigación-acción y en el ámbito político pedagógico hayan recibido sólo la formación del MP. Las entrevistas grupales se hicieron con integrantes de dos grupos de investigación docente, de dos y cuatro personas, respectivamente.

El número de entrevistados se fue definiendo durante la investigación, en la medida que se producía la saturación de la información y del espacio simbólico.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos se hizo a partir de la propuesta de análisis de contenido cualitativa por teorización presentada por Alex Mucchielli, la cual está orientada a “generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos” (Mucchielli, 1996, pág. 69). Comprende seis operaciones o etapas no lineales: la codificación, la categorización, la relación, la integración, la modelación y la teorización.

Codificación: proceder a la lectura o escucha de los datos recogidos destacando lo esencial del testimonio logrado o de la situación observada, sin buscar, sin embargo, todavía calificarlo o conceptualizarlo. En el caso de esta tesis, la codificación se hizo haciendo cuadros resúmenes de las encuestas y anotaciones en el margen de las transcripciones de las entrevistas.

Categorización: Se utiliza una palabra o expresión que designa en un nivel relativamente elevado de abstracción un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en el corpus de datos. La categoría es evocadora y representa el punto de partida hacia el refinamiento conceptual y de adecuación empírica. En este estudio se construyeron categorías conjuntas para los datos recogidos de las encuestas y de las entrevistas. Éstas serán explicadas más adelante..

Relación: Búsqueda de posibles vínculos entre las diferentes categorías. En esta investigación, las relaciones se fueron haciendo a través de diagramas paralelos y cruzados, que hacían evidente las tensiones que surgían en los discursos.

Mucchielli explica que dependiendo de los objetivos del estudio, se puede trabajar sólo con estas tres operaciones y conseguir el análisis de un corpus de datos en un nivel analítico muy interesante y suficientemente elocuente. Precisamente esta fue la opción en este trabajo, debido a que es una investigación exploratoria que

esperaba establecer algunas relaciones entre la participación del Movimiento Pedagógico y la autoestima profesional y el rol docente.

A continuación se presenta la categorización y las relaciones que se vislumbraron, para luego llegar a las conclusiones de esta tesis.

4.1 Primer nivel de análisis: categorías emergentes construidas

De acuerdo a las teorías expuestas en los antecedentes teóricos de esta investigación, la autoestima profesional y la satisfacción laboral dependerían de la apreciación de la propia valía del profesor tomando en cuenta la distancia que ve entre sus expectativas o el ideal de cómo le gustaría que fuese su trabajo -considerando que en el caso de los docentes, muchas veces se liga a conceptos de vocación y de proyectos de vida- y cómo en la realidad se realiza este trabajo.

Por ello, una parte de las encuestas y de las entrevistas estuvieron dedicadas a conocer el rol y las condiciones ideales del ser docente y luego se les consultó por el rol y las condiciones reales. Ahí se evidenció una gran distancia entre lo deseado y lo concreto que viven en el cotidiano.

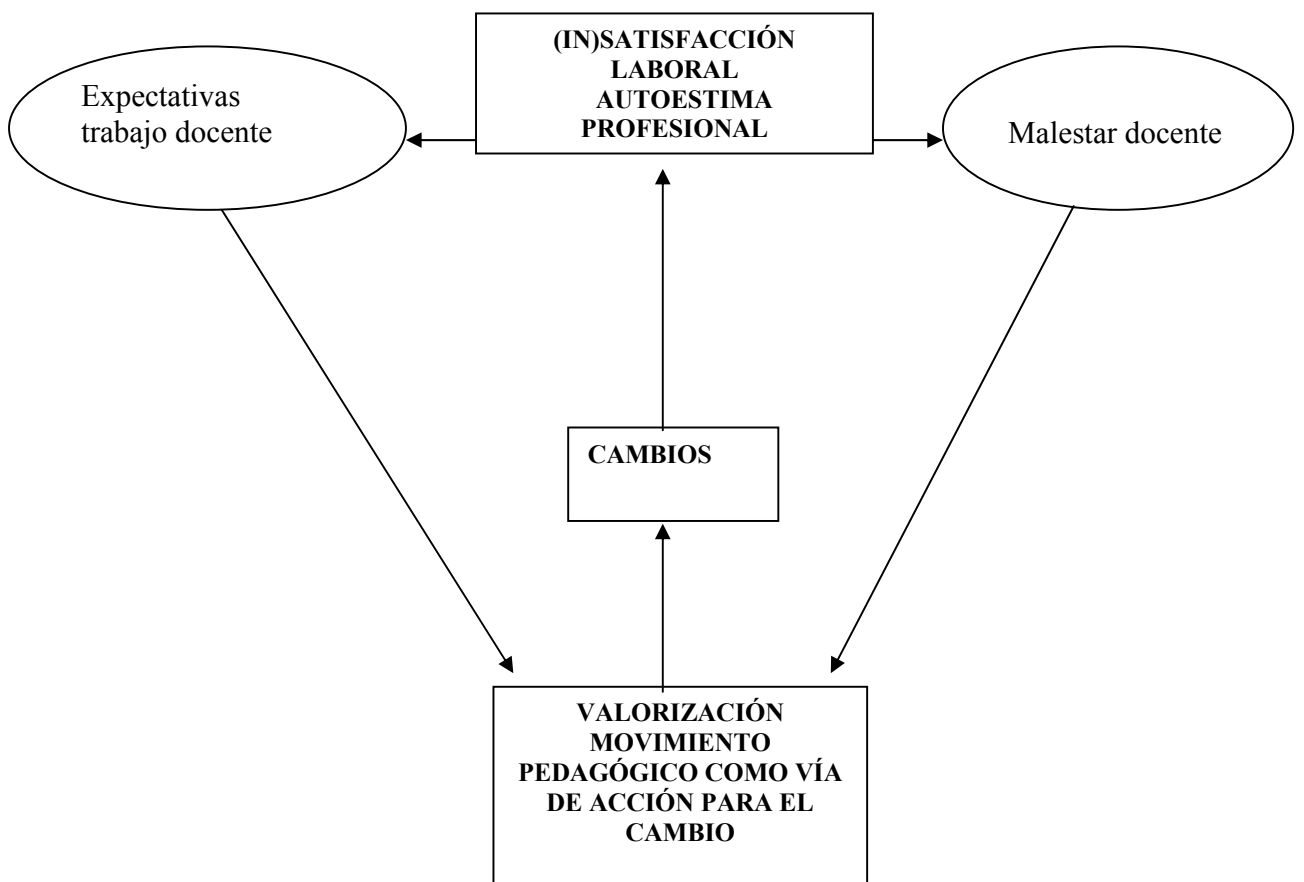
Para analizar estas realidades, se trabajó la categoría **satisfacción laboral** en sus dos dimensiones simultáneamente: expectativas del trabajo docente y malestar docente, pues son complementarias, porque las expectativas no cumplidas o la oposición de las expectativas cumplidas se transforman en malestar docente.

Posteriormente, se vio lo que ellos dicen que esperan, valoran o han recibido del Movimiento Pedagógico, bajo la categoría **valorización del Movimiento Pedagógico**.

Finalmente, a través de lo expresado por los propios profesores y los asesores nacionales del Movimiento Pedagógico se conocieron las transformaciones que han

experimentado bajo la categoría **cambios** y se vislumbró la relación con su autoestima profesional.

Las categorías construidas y su relación se puede visualizar en el siguiente esquema:



4.1.1 (In)satisfacción laboral/autoestima profesional

La satisfacción laboral y la autoestima profesional, como vimos anteriormente se refleja en la distancia que hay entre las expectativas de los docentes y su realidad. Esto lo dieron a conocer tanto en el discurso de lo que viven cotidianamente como cuando se les pregunta por situaciones ideales. Dentro de los factores que surgieron vemos que hay tres grandes dimensiones:

- A) Relaciones laborales y/o afectivas** que mantiene con los distintos actores educativos (alumnos (A1), pares (A2), apoderados (A3), directivos (A4), otro actores educativos (A5)).
- B) Rol docente**
- C) Condiciones de trabajo**

A) Relaciones laborales y/o afectivas

(Las frases textuales responden a las preguntas del cuestionario: “Indique a continuación tres situaciones o momentos en los cuales Ud. se ha sentido excepcionalmente bien su rol de profesor/a” y “...excepcionalmente mal...”).

A1) Con alumnos:

En relación con los alumnos, se aprecia claramente la importancia de que los éstos logren los aprendizajes perspectivados y la frustración de los profesores cuando esto no ocurre.

Cuando mis alumnas logran el aprendizaje esperado y se destacan en diferentes disciplinas y comportamientos.

Dentro de este logro o fracaso de aprendizaje, también algunos profesores se refieren a la adquisición o falta de valores; y además a la satisfacción de encontrarse con exalumnos estudiando en la educación superior o ya como profesionales.

Cuando logro que los niños y niñas entiendan que no sólo la nota es importante y comienzan a ser solidarios, respetuosos y democráticos.

Otro tema que emerge con fuerza en esta categoría de los logros en relación con los alumnos es el conseguir el reconocimiento de ellos; así como también dicen verse afectados por la motivación o desmotivación de los estudiantes.

En el reconocimiento de los educandos hacia la tarea realizada.

La buena o mala relación con los alumnos es otro factor de satisfacción o insatisfacción para los profesores. Los docentes se sienten agrados cuando comparten con sus estudiantes, cuando los ayudan a resolver conflictos o cuando sus exalumnos los saludan afectuosamente. En cambio cuando algún estudiante se va en su contra o cuando como profesor siente que no ha respetado a sus educandos, le produce malestar.

Siempre me siento muy bien con el hecho de compartir con mis alumnos, son motivadores a pesar de que dan mucho trabajo. Me brindan energía.

A2) Con apoderados

Respecto a los apoderados, les resulta gratificante tener una buena comunicación con ellos, y en cambio les causa molestia discutir con ellos y sentir que tiene poco apoyo de su parte. Asimismo, los profesores también se refieren al reconocimiento o no de su labor por parte de los apoderados.

Cuando recibo el reconocimiento de apoderados y de alumnos de pedagogía en práctica por el aporte personal. Eso me estimula.

A3) Con pares

Sobre sus propios pares, los docentes insisten en el tema del reconocimiento o no reconocimiento de su trabajo. También es causa de satisfacción el poder compartir experiencias, hablar con ellos sobre educación, el ser capaces de entregar apoyo a sus colegas, el ser transmisores del mensaje del Colegio de Profesores y el ser seguido para trabajar en investigación-acción. En cuanto a lo que les causa molestia, hablan de los chismes de pasillo, la discriminación por ideas y el tener que evaluar a sus pares.

- Cuando otros colegas reconocen tu labor.

- En la convivencia con los pares, cuando se conversa exclusivamente de educación.

- El ser reconocido por mis pares como un buen transmisor de los intereses y beneficios del Colegio de Profesores.

A4) Con directivos

En relación con los directivos, nombran más aspectos negativos que positivos, por lo que las expectativas aparecen más como por oposición. Como logro positivo, señalan cuando se hace efectiva una propuesta hecha al consejo de profesores. Lo negativo -que se transformaría en expectativa- es lograr el reconocimiento de su trabajo por parte de los directivos, que les brindaran más autonomía, que sean justos en sus evaluaciones o juicios.

Hablan del no reconocimiento del trabajo, del poco compromiso y de su preocupación por las finanzas, el autoritarismo, falta de probidad, escasa autonomía para los profesores y menoscabo. Aparece como algo muy desagradable aquellas situaciones en que sienten que han sido injustamente culpados por algo, ya sea por

situaciones disciplinarias, de alumnos que no han alcanzado los aprendizajes deseados, de situaciones que dependen de problemáticas sociales y no de ellos.

A4) Con otros actores educativos

En esta dimensión también son más los aspectos negativos que los positivos. Como positivo, destacan el reconocimiento de algunas empresas por la formación de los alumnos. Por el contrario, indican el poco apoyo de las autoridades comunales para difundir sus investigaciones, la ingratitud de las autoridades municipales por labor gremial, el sentirse reproductores del curriculum, y un rechazo la imposición del Simce.

Si se observa, la necesidad de reconocimiento de los docentes es transversal a todos los actores de la comunidad educativa, por lo que podría inferirse que no se sienten del todo valorados y que tienen una autoestima frágil que requiere ser estimulada permanentemente. Tal vez esta es una de las expectativas con que van al Movimiento Pedagógico. Otro elemento común es ver que su labor es de utilidad, que tiene resultados concretos.

B) Rol docente

En cuanto a las **características personales** que deberían tener un profesor, señalan que idealmente debiera ser una persona respetuosa de las diferencias, empática, democrática, documentado para apoyar a los pares, a los alumnos y a la comunidad. Sin embargo, se ven en una realidad que les dificultaría alcanzar ese ideal: con exceso de funciones, de cuidadores de adolescentes, cumpliendo un rol de asistencialidad, preocupados de la salud y la alimentación de sus estudiantes, y también de mediador de conflictos. Visualizan también como ideal el rol de educador, pero entremedio de todas estas demás tareas.

Respecto al **tipo de formación**, dicen que idealmente debieran ser un motivador, un guía, un formador, persona integral, educador en valores. En su rol real,

se ven con que tienen que tratar que los alumnos aprendan al menos los contenidos mínimos.

En relación con la **autonomía**, idealmente se ven como promotores de cambios frente a esquemas impuestos. Les interesaría ser planificadores curriculares. No obstante, en lo real señalan ser reproductores del curriculum impuesto, receptores y transmisores de decisiones tomadas por otros.

Compartir con sus pares también se encuentra dentro del rol ideal que ellos visualizan. **Colaborar** con los colegas y con la comunidad, realizar trabajo gremial, **comunicar** logros y dificultades de los alumnos, también lo ven como parte de su rol.

En cuanto a **educar**, dicen que idealmente debieran hacerlo con **exigencia** y **afectividad**, ser un **mediador** entre el conocimiento y el alumno, elevar al niño en sus potencialidades, ser un **líder** que apoya, ayuda, **respeto** el ritmo de los estudiantes, orienta a indisciplinados. En el rol real señalan que hay que educar formando personas íntegras aunque las condiciones sean desfavorables.

En definitiva, quieren ejercer un rol profesional y no uno técnico, en que sólo reproduzcan lo indicado por las autoridades o los directivos. Tampoco quieren transformarse en la familia de sus alumnos, más bien quieren ser mediadores de sus aprendizajes tanto disciplinares como valóricos, con miras a formar personas íntegras.

C) Condiciones de trabajo

En esta categoría también se evidencian claras tensiones entre lo ideal y lo real. En cuanto al **ambiente**, dicen que idealmente debiera ser una escuela democrática, acogedora, afectiva, donde se respete los derechos humanos, y que existiera un sistema de educación de calidad con equidad. En lo real, detectan violencia.

Respecto al **tamaño del curso**, dicen que idealmente debieran ser pequeños, pero que en la realidad tienen un exceso de alumnos.

En relación con la **infraestructura**, piden mejor equipamiento en vez de lo deficiente que tienen. Piden contar con **materiales** de buena calidad.

En cuanto a las condiciones para el profesor, piden idealmente **perfeccionamiento** de calidad, gratuito y pertinente. Les gustaría ser integrante de un **equipo profesional** que contemple al alumno en su integridad, y tener apoyo de equipo multidisciplinario. Piden también **estabilidad laboral** y un **sueldo digno**. De sus pares piden **sinceridad, compromiso, unidad y solidaridad en el gremio**.

También hay un tema de exceso de **jornada laboral** para poder obtener un sueldo que le permita mantenerse. Algunos profesores trabajan en dos o más establecimientos:

Es complicado, pero es la única manera que tenemos para poder sobrevivir. No nos alcanza el sueldo (...) Pero la mayoría de los profesores, de los profesores hombres trabajan en dos colegios.

Relativo a sus **alumnos** desearían que recibieran buena alimentación y que los padres tuvieran participación real. En la realidad se encuentran con alumnos poco motivados, con baja autoestima, carentes de afecto y de las condiciones mínimas para una vida digna. Muchos tienen familias desagregadas, con pocos valores, según los docentes.

Sobre los **directivos**, señalan que cuentan con una mala dirección que los responsabiliza de todo, directores no partidarios de los cambios y que están sólo dispuestos cuando sienten en apoyo del Mineduc.

Acusan falta de tiempo, burocracia, falta espacio físico para trabajar, poco interés por cuidar materiales, profesores intransigentes, indisciplina de alumnos, descalificación entre escuelas municipales y particular subvencionada.

Ven como las malas condiciones laborales, sumado al escaso reconocimiento social a su labor, termina por desmotivar a muchos profesores:

Uno ve muchas cosas por muchos motivos, por problemas de reconocimiento a la labor docente, los profes están muy amargados. Las condiciones económicas en las que vive... Entonces muchos profes que pudieron haber empezado con harto ánimo, se han visto disminuido por lo otro. Hay una gran cantidad de profes que no están contentos con lo que están haciendo y eso se transmite, los niños lo captan. Entonces uno de los factores que influyen en la calidad de la educación es eso.

Respecto a las condiciones de trabajo que les gustaría, la mayoría va dirigida a tener las disposiciones básicas como para entregarse de la mejor manera a sus alumnos: tiempo, cursos pequeños, perfeccionamiento, materiales, directivos abiertos, espacios de reflexión con pares y estabilidad laboral.

Profesores con rasgos de insatisfacción laboral

Según reflejan los datos expresados en esta primera categoría, vemos que hay algunos rasgos de malestar docente e insatisfacción laboral en los maestros estudiados, a pesar de que también viven experiencias que les producen satisfacción como son las muestras de reconocimiento y las relaciones afectivas positivas.

Si analizamos estos datos a la luz de la teoría de los dos factores de Herzberg y Myers, vemos que estarían presentes en el descontento de los profesores tanto los factores extrínsecos como los intrínsecos, pero estos últimos en mayor medida. Dentro los extrínsecos vemos que señalan el autoritarismo de los directivos y del Ministerio de Educación. De los intrínsecos, el reconocimiento de todos los actores de la comunidad y que el trabajo sea interesante, y los logros de sus alumnos.

Según las dimensiones de Wilensky, estarían presentes en el discurso de los docentes, el grado en que permite contacto sociales comunes con otros (en relación a

sus pares); el grado en que había oportunidades para ejercitar el juicio y la inteligencia (en relación a la autonomía); las posibilidades de ser conocido por hacer bien el trabajo (ser reconocido); las posibilidades de utilizar la propia habilidad (autonomía); la relativa ausencia de una supervisión estricta (autoritarismo de directivos y Mineduc); estando sólo ausente en sus preocupaciones las oportunidades de promoción y progreso.

Respecto al malestar docente descrito por Esteve, estarían presentes en los discursos de estos profesores factores de primer orden (aquellos que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase) como son la escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo, y la fragmentación del trabajo del profesor; como también factores de segundo orden (condiciones ambientales, contexto en que se ejerce la docencia), los cuales provocan disminución en la motivación, en la implicación y en el esfuerzo hacia su trabajo, como son el aumento de las exigencias, la inhibición educativa de otros agentes de socialización, el aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia y el descenso en la valoración social del profesor.

Desde la visión de Touraine, que ve la satisfacción como “la relación entre una expectativa y una experiencia vivida”, en donde la expectativa es entendida por él como proyecto, vemos que aquellos profesores en donde prevalece la vocación y entienden su profesión como un rol de transformación social, la insatisfacción laboral golpea directamente su autoestima, pues se transforma en una frustración de un proyecto personal y que se vuelca en perjuicio de sus alumnos y de la calidad de la educación.

4.1.2 Valorización del Movimiento Pedagógico como vía de acción para el cambio en educación

Considerando el malestar docente expresado en el punto anterior y viendo las expectativas y valoraciones que hacen del Movimiento Pedagógico, se denota una directa relación.

Las principales razones que esgrimen para participar del Movimiento Pedagógico son el fortalecimiento profesional, poder analizar las prácticas, mejorar la enseñanza y hablar de educación con sus pares, en contraposición al rol técnico, a la falta de tiempo para preparar y analizar su trabajo docente, y al trabajo en equipo casi inexistente en los establecimientos escolares. Asimismo, realizar investigación-acción les resulta muy motivante, como también ayudar a sus colegas y aportar con experiencias, situación que tampoco les es muy alentada por los directivos de los colegios.

Revisando específicamente lo valorado por el Movimiento Pedagógico, se pueden ver las siguientes dimensiones:

Perfeccionamiento y profesionalización

Valoran el perfeccionamiento recibido, las charlas de los académicos, el interés por fortalecer el rol docente, el profesionalismo de los asesores, el que se valore el rol del profesor en la sociedad, la investigación como ayuda a la criticidad y a conocer otras realidades, y el que sean investigaciones hechas por docentes y no por terceros. Por otra parte, no les gusta sentir que el Movimiento Pedagógico se circunscribe sólo a investigar y dicen que faltan personas que den más dinamismos a las actividades a desarrollar.

Junto con ver que también era importante lo pedagógico en su trabajo gremial, lo ven como una instancia de formación permanente:

-Un gran porcentaje de dirigentes nos incorporamos a ello, porque en nuestro proceso de formación uno termina la universidad y depende de uno si quiere seguir perfeccionándose y vinculándose a los temas educacionales. Y es tarea prioritaria para los dirigentes estar al tanto de estos temas.

- El reflexionar, perfeccionarte, el ir leyendo, estar al día en los estudios que hay en educación y comentar con el otro, hablar de “cómo te resultó a ti, cómo fue acá”, ver qué se puede hacer en común, aprendiendo del otro, haciendo y aprendiendo juntos. Eso nos gustó y nos motivó a participar.

También un profesor hace notar que su formación inicial no fue muy buena en el período de la dictadura, por lo que el Movimiento Pedagógico, junto a otras instancias, ha implicado formación profesional:

Yo me formé en tiempo de la dictadura, por lo tanto fue muy poco lo que yo aprendí desde el punto de vista de la educación. Yo creo que mi aprendizaje ha sido posterior. En el mismo movimiento pedagógico y en los seminarios que participamos como dirigente.

Compartir experiencias y reflexión con pares

Valoran la unidad gremial, la integración e intercambio con profesores de todo el país, el poder aportar a sus pares, la convivencia, la integración con colegios que tienen problemas similares, la instancia de reflexión y que es abierto a todos los profesores.

A mí me gustó porque el cuento de la reflexión que a mí siempre me gustó. Porque para mí el profesor no es sólo del aula, sino que hay algo mucho más detrás que es toda la parte reflexiva que tiene que ver porqué haces lo que haces. A mí me gustó por eso.

Una profesora reconoce que son muchos los factores que motivan a participar en una instancia como el Movimiento Pedagógico, pero enfatiza la importancia de los pares que participan y la posibilidad de hablar de educación en los mismos términos, reflejándose quizás un interés de compartir ideologías:

Bueno, por muchas cosas, por lo novedoso, el estilo de trabajo que se proyectaba, las personas que participaban, más que nada las personas, porque eran personas progresistas, gente dedicada a la educación.

- En el Movimiento Pedagógico tú ves que había gente que tenía las mismas inquietudes tuyas, que no estás solo. O sea que hay gente igual a uno, de que esta cosa cambie y tenga efecto positivo.

- Yo creo que por eso uno se queda, porque te encuentras con gente que piensa como uno, que tiene las mismas inquietudes. Porque yo no concibo el profe sólo como aula. En el colegio te encuentras con profes que están sólo dedicados a la guía, a la tarea y a la prueba y eso es como su mundo. Y yo no concibo eso.

No les gustó que el seminario nacional que se hace una vez, por criterios económicos se haya convertido en tres seminarios zonales, imposibilitando juntarse con los profesores de otros extremos del país. Es decir, para ellos las reuniones con profesores de otras realidades y el concepto de unión son fundamentales.

Tampoco les gusta que haya tan poco tiempo para reunirse, dar cuenta de sus investigaciones y reflexionar. También consideran que falta sistematicidad para evitar desmotivación.

Hay grupos de investigación que fracasan en la culminación de su proyecto. Esto pudiera deberse a falta de tiempo, a la necesidad de que alguien los esté motivando sistemáticamente a continuar o también a que prioricen el mensaje político del Movimiento Pedagógico por sobre el profesional, pedagógico:

Yo pertenezco a un grupo de investigación, que está bastante lenta, nos quedamos en la primera parte justamente por el poco tiempo que tenemos. En esta etapa nuestro grupo no tiene reuniones programadas. Otros grupos

sí han seguido funcionando, pero nosotros nos articulamos frente a las coyunturas.

El tiempo mirado desde la perspectiva de género también es un factor que está presente en la participación o no del Movimiento Pedagógico y las prioridades que las mujeres dan a distintos roles o actividades:

La María Eugenia (asesora del Movimiento Pedagógico) fue compañera de universidad mía, pero tomamos rumbos distintos. Ella se dedicó a estudiar y yo me casé y me dediqué a criar a mis hijos, a pesar de que yo tenía la misma inquietud de ella. Pero yo opté en mi vida, tuve cuatro hijos, entonces hubo un tiempo en que tuve que criarlos. Siempre me juntaba con ella y me contaba de sus estudios. Ella podía estudiar, porque no tenía hijos. (...) Yo sabía que trabajaba en el Movimiento Pedagógico, me hablaba cosas, pero yo con la escuela y todo, nunca participé. Después pude porque mis cabros estaban grandes y uno tiene más tiempo. Eso también influye.

Algunos consideran que el Movimiento Pedagógico es un poco cerrado y que no hay espacio para invitar a más personas.

En cuanto a las dificultades de masificar esta propuesta, se alude a la voluntad de los profesores, la cual se ve influenciada por las características actuales de la sociedad:

Lo que le falta al movimiento es poder generalizarlo aún más al interior del magisterio. Yo creo que todavía no abarcamos al conjunto de los profesores. Y esto es responsabilidad nuestra poder profundizarlo (...) Yo creo que la crítica que podíamos hacerle al movimiento, entendiendo que es una expresión como dice su nombre, un movimiento, no es una estructuración, por lo tanto se avanza en la medida de la voluntad de los profesores. Y lamentablemente hoy día en nuestro país en esta economía

neoliberal los profesores viven como muy enajenados, muy preocupados de sus sueldos, de la cosa cotidiana e inmediata, los problemas del consumo y de verdad que topamos con una barrera que no es fácil para incorporar más y más profesores al proceso de replantearse la educación.

Visión crítica de la educación. Posibilidad de generar cambios

Valoran la visión macro que logran hacerse de la educación, el pensamiento crítico, la mirada profesional, tener opinión de lo que enseñan, la posibilidad de incidir en el curriculum, tener herramientas para hacer propuestas e investigar para producir cambios. También ven al Movimiento Pedagógico como un espacio donde soñar y construir una sociedad más democrática, propuestas contra el modelo neoliberal, espíritu de cambio.

El profesor dirigente siente un sustento teórico para pensar que puede existir una educación distinta a la aprendida oficialmente y que el profesor puede tener ingerencia en esos cambios:

Nos permite descubrir determinadas tesis a propósito de que es posible una educación distinta a la educación formal que hoy día se plantea desde el ministerio, que por lo demás no es nuevo. Siempre ha estado esta propuesta educacional distinta de pensar la educación desde una perspectiva crítica. Ayuda a poder valorar lo que uno instintivamente o en la práctica va descubriendo como metodología distinta a la que te entregaron, por ejemplo, en la universidad. (...) Es como reencontrarse a mi modo de ver con una teoría que te avala y te da más confianza en los planteamientos que estás desarrollando.

El tema de ver la profesión docente como un rol social también influye en el deseo de participar en el Movimiento Pedagógico a pesar de las condiciones laborales. Un profesor consultado acerca de qué hace que exista una diferencia entre profesores

enajenados y otros que a pesar de les falta de tiempo se den un tiempo extra para participar del Movimiento Pedagógico, contestó:

Yo creo que tiene que ver con las formas de entender la vida. Cuando uno toma consciencia de la importancia y la valoración de la educación no sólo en la repetición de la sociedad hacia la escuela, hacia el liceo y uno se da cuenta que desde la escuela es posible también hacer transformaciones que apunten al cambio social, eso se transforma en una responsabilidad, en una actitud ética que uno no puede dejar pasar, a pesar de que te genera una cantidad de problemas de tiempo, porque andas siempre apurado, no tenemos los tiempos que quisiéramos, producto de esto de tener que trabajar en dos lugares, ser dirigente, y además estar incorporado al movimiento, son muchas las actividades.

El tema de la vocación y el convencimiento del valor de su trabajo también se hizo evidente:

A pesar que fuimos bien poquitos, nos costaba juntarnos por falta de tiempo, porque todo esto tu tienes que hacerlo después de cumplir tu jornada laboral, que no es menos fuerte, entonces, de pronto muchas veces nos reíamos mucho porque nos juntábamos en diferentes hogares nuestros y de pronto nos reíamos como a las 10 de la noche, decíamos '¿habrán algunas profesoras que están pensando en educación a las 10 de la noche, un sábado en la noche por ejemplo?' Nos parecía como irrisorio, para mí era re entretenido.

La credibilidad que tienen los asesores del Colegio de Profesores, la posibilidad crecimiento personal, el poder aprender, compartir ideas, conocer la pedagogía crítica también fueron factores de motivación nombrados por los docentes encuestados.

Nueva característica del Colegio de Profesores

La idea de fortalecer lo pedagógico en el gremio y colaborar con el Colegio de Profesores es fuente de motivación, como además la idea de conocer la propuesta pedagógica de dicha organización. Ven como positivo que el tema pedagógico sea un tema de vanguardia en el Colegio de Profesores, que el Movimiento Pedagógico tenga un crecimiento sostenido y que tenga capacidad de convocatoria.

Hay profesores que ingresaron al Movimiento Pedagógico por ser en ese período dirigentes del Colegio de Profesores e invitados a participar de esta nueva iniciativa del Magisterio.

Bueno, en mi calidad de dirigente, cuando a partir del congreso del 97 se lanza la idea de crear el movimiento pedagógico, empezamos a participar al año siguiente en los seminarios que planteaban este tema, en el cual entregaba la responsabilidad a los dirigentes del gremio, en la idea de no solamente abocarnos a la reivindicación, sino que también a profundizar en el marco de lo que viene siendo la reforma educacional de los nuevos planteamientos que hay en torno a la educación (...) A asumir la reforma educacional, pero desde una perspectiva desde los profesores y no como fue instalada de arriba, del Ministerio.

Otros en cambio vivieron el proceso a la inversa. Ni siquiera estaban colegiados, pero ingresaron al Movimiento Pedagógico, le encontraron sentido al gremio y luego se afiliaron:

- Y ahí nos colegiamos y nos acercamos al Colegio de Profesores. Por el Movimiento Pedagógico nos colegiamos.

- Después motivamos a los profesores de la escuela y los colegiamos a todos, como a 10, 12.

Para algunos es importante porque sirve de alguna manera para cambiar la imagen del profesor que sólo critica, por un profesor que también aporta:

A mí me interesó porque los profesores hablamos muy poco de lo que es el quehacer nuestro, de la pedagogía misma y pienso que el movimiento pedagógico se conversa de pedagogía y se interesa por las prácticas pedagógicas de toda naturaleza. O sea, era como hablar en algo que no hablábamos. Lo que más me motivaba por ejemplo era el perfeccionamiento que nos daban, y que nos estábamos solamente por la lucha salarial, sino que también se podían levantar propuestas, porque si bien es cierto siempre escucha la crítica del profesor, que el profesor aquí, que solamente piden sueldo, que esto que lo otro, pero sin embargo, era bueno que este movimiento fuera fuerte.

Por la contraparte, algunos dicen que hay problemas de comunicación en las comunas y desde el nacional a las regiones. También señalan que falta masificación y recursos para incorporar a otros colegas. Dicen que el Movimiento Pedagógico es poco visible en el país y en las autoridades ministeriales.

Además, critican el poco apoyo de algunos dirigentes regionales, provinciales y comunales y la escasa valoración de las cúpulas dirigenciales de la institución.

Resumiendo, y relacionándolo con las expectativas y el malestar docente, estos profesores ven en el Movimiento Pedagógico un espacio de encuentro con otros pares que tienen las mismas inquietudes, donde reciben un perfeccionamiento dirigido hacia la reflexión crítica y la autonomía, que a su vez le da un carácter más profesional a su quehacer, una importancia y valoración a su rol social y un sentido a la afiliación gremial.

4.1.3 Cambios que evidencian tras participar del Movimiento Pedagógico

Profesionalización

Los docentes dicen que logran mayor profesionalización, sienten necesidad de desarrollar reflexión y discusión interna. Han clarificado los roles del profesor. Dicen también que han podido fortalecer el trabajo en la escuela, aplicar conocimientos, tener otra mirada sobre la situación de los establecimientos. El Movimiento Pedagógico ha significado un apoyo en trabajo con colegas, alumnos y directivos. Además les ha permitido luchar por dignidad del profesor. También les ha servido para tener un mayor dominio en investigación y en pedagogía crítica.

Para uno de los asesores nacionales los cambios tienen que ver con pasar de cumplir un rol técnico a uno más profesional, más activo:

Como ponerle un sentido a lo que muchas veces se tradujo en un trabajo de reproducción mecánica de lo que eran asignaciones ministeriales o de la comunidad educativa donde se instala cada profe. El profesor le da un sentido, una meta, un propósito más autónomo a su gestión. Eso va acompañado de varios cambios que yo llamo fundamentales, en todo el amplio espectro de la palabra. Primero, profesores más proactivos, que comienzan a tener palabra que decir en el equipo de profesores, a nivel de consejos de profesores. Comienzan a sacar la voz, a buscar maneras de intervenir el curriculum.

También se evidencia un mayor interés por ser dirigente gremial, lo que luego se va transformando en mayores vínculos con diversas autoridades que le permiten producir algunos cambios:

Se empiezan a comprometer con una acción gremial. Tal compromiso que empiezan a presentarse en listas de candidaturas y empiezan también a ser dirigentes. Profesores que empiezan a tener vínculos más institucionales

con las orgánicas educaciones del lugar donde ellos viven tanto al nivel ministerial de educacional como de organizaciones sociales que pueden apoyar trabajos de los docentes en la localidad, como por ejemplo, búsqueda de financiamiento a través de vínculos con cajas de compensación o a través de organismos sindicales o empresariales. Profesores que empiezan a tener un ámbito de relaciones públicas distinta. Profesores que eran muy opacos cuando surgen en la base y que luego se traducen en profesores con cierta personalidad local a nivel social.

Mejora relación con pares

Sienten que pueden transmitir lo aprendido a sus colegas y ser un aporte en su establecimiento, creando conciencia en profesores sobre la necesidad de investigar y tener un juicio crítico ante reforma que, en palabras de ellos, los hace reproductores de contenidos.

Junto con sentirse aportadores, les satisface el tener espacio para intercambiar experiencias y compartir diferentes realidades; lograr formar grupos de investigación, y conocer colegas valiosos.

Por otra parte, también se sienten con más autoridad que sus pares, dicen que son escuchados con respeto. Sin embargo, también reconocen que es más factible de ser escuchado o de producir cambios cuando hay más de un profesor del Movimiento Pedagógico en el mismo establecimiento o cuando se tiene un cargo directivo, ya sea técnico o de dirigente gremial.

Claro que ayuda, ayuda bastante, porque nos permite plantearnos al interior del Consejo de Profesores de manera distinta, mucho más sólida en función de las propuestas que les traemos a los profes. Y genera inquietud en el resto, en por lo menos escucharte algo distinto, y que es posible hacerlo. Por lo tanto, en la medida que son más los colegas que participan en estos grupos de investigación, o discusión, o análisis es más posible

avanzar con propuestas nuevas al interior del colegio. Y vinculado, por ejemplo, con la unidad técnica pedagógica que toma con buenos ojos estos planteamientos, porque le da un carácter distinto al profesor, que además, está investigando sobre su mismo proceso de trabajo. Entonces, le genera una calidad distinta y se produce, yo diría, un proceso en que la comunidad lo acepta y lo asume y lo ve de manera distinta.

También los directivos y los Jefe UTP pueden convertirse en una barrera o en un apoyo:

En el caso nuestro, tenemos el apoyo de la UTP. Intercambiamos bastante con ellos. En los consejos, cuando abordamos la problemática pedagógica, somos escuchados y se recogen nuestros planteamientos. Los documentos que traemos del Movimiento para socializarlos, se asumen con plenitud. Tenemos esa posibilidad, que no siempre se da en todas partes. Traemos los documentos que nos dan el Movimiento Pedagógico, los socializamos, les sacamos fotocopias, los compartimos con los profes.

Cambios en actitudes personales

El trabajar en grupo ha sido para algunos docentes un espacio para desarrollar habilidades de comunicación. Señalan que ahora logran ponerse en el lugar del otro, que han aumentado su capacidad de escucha antes de opinar, como también su capacidad de reflexión y criticidad. También indican que les ha significado un crecimiento personal, un fortalecimiento de valores. Y se sienten con más herramientas para opinar con seguridad sobre temas de educación. Además se sienten acogidos al ver que hay otros educadores con la misma fuerte vocación que ellos:

A mí en lo personal, la idea de conformar un grupo de trabajo en un ámbito distinto que es el pedagógico, con personas muy dedicadas y que realmente le tienen cariño a la educación, un cariño auténtico, con la

verdadera vocación de lo que significa ser profesor en escuelas, lo que va quedando de la educación pública, donde uno tiene que trabajar con toda la diversidad, con todos los niños, ahí no se discrimina los que tienen una familia católica o protestante, con más o menos dinero, con conflictos conductuales graves, conformar un grupo de trabajo con profesores que entregan su labor en ese ambiente para mí fue muy motivador y además un gran aprendizaje. Yo creo que eso ha sido lo mejor, el poder aprender a compartir en ese otro ámbito, porque uno de repente es muy individualista en educación, hacemos nuestro trabajo, no compartimos lo que sabemos, no compartimos los conocimientos, las experiencias, las vamos guardando para uno mismo y esto me sirvió para compartirlo, para aprender de otro. Además mi autoestima también se elevó también soy una persona que le cuesta un poco comunicarse y trabajar en equipo, entonces también me sirvió mucho.

En algunos casos, los cambios –incluso- alcanzan los ámbitos de relaciones familiares en el hogar por un cambio de actitud desde la perspectiva del género:

Cambios a nivel personal fundamental en su cuestión doméstica. Tanto así como cambios inclusos, por los mismos ejes temáticos que van surgiendo en la perspectiva crítica, como temas de género o temas originarios de la cultura en que está cada uno, eso han implicado cambios a nivel familiar.

Actitud hacia el cambio social, hacia la justicia social.

Consideran que han desarrollado un espíritu luchador tanto por sus condiciones laborales como por cambiar esta sociedad desigual. Pero ven que aún falta mucho camino por recorrer, en términos que ven como necesario cambiar la conciencia de las personas para lograr un verdadero cambio social.

La tarea es enorme, porque luchamos contra un sistema que está formando tecnócratas no más, a pesar de que el discurso teórico diga otra cosa. Lo que hoy entrega la reforma educacional es simplemente mano de obra ilustrada en función de un trabajo concreto de generar operarios. Por lo tanto el Movimiento Pedagógico tiene una tarea de una proyección bastante grande en términos de recuperar, ya decíamos, la conciencia en los profesores y en los nuevos jóvenes que hoy se incorporan a la vida. En ese sentido, el Movimiento Pedagógico tiene una tarea, yo diría, casi titánica, de poder generar nuevos cuadros que mañana encabezen la transformación de esta sociedad. La educación yo la entiendo así, no la entiendo de otra manera.

Por otra parte, la posibilidad de generar cambios, ser protagonistas, crear propuestas y sensibilizar a los colegas acríficos les inspira a participar de esta instancia.

Mejora motivación, autoestima profesional.

Señalan que les ha aumentado su motivación profesional. Que se valoran en su quehacer educativo. Se sienten más considerados entre sus pares, más seguros. Se sienten con más confianza para decir su opinión. También les ha influido en el amor por la educación y los niños. Algunos dicen que comprenden su rol social y les crea un mayor compromiso social-cultural.

Nos permite enfrentar la educación con una redefinición y resignificación de este proceso que te hace seguir en la profesión. Yo creo que la diferencia entre los profesores del Movimiento Pedagógico y el profesor común es que nosotros estamos contentos con lo que hacemos. Creemos que es un aporte a la vida. No es una carga ser profesor, sino que es una situación de bastante optimismo, independientemente de las condiciones económicas y todo lo que te toca vivir, pero lo hacemos con ganas, y eso nos diferencia.

Buena parte de ellos nunca estuvo conformes con ser profesores (hablando de los docentes que no son del Movimiento Pedagógico), entonces eso hace que caigan en la rutina y no sean creadores, El profesor, en esencia, es un creador. Y en la medida en que uno profundiza en ese aspecto, se va a sentir mucho más satisfecho, independientemente de las condiciones económicas y del trabajo que uno tiene, que no son las mejores. Y en el Liceo Municipal uno puede desarrollar esas cosas, independientemente de lo demás. Y nosotros aprovechamos ese espacio.

- Te devuelven la palabra perdida. Yo siempre he dicho que al profesor de aula le han quitado la palabra. Esta instancia del Movimiento Pedagógico te la devuelve. (...) Por eso a mí el congreso curricular me importa mucho, porque es darle la palabra a los profesores. Cuestionarse sobre su práctica, saber que ellos tienen conocimientos. Darse cuenta que uno tiene un saber que no era perdido, que no lo ha usado no más, que nadie se lo había preguntado, pero que estaba.

Para algunos significó volver a encontrarle sentido a lo que hacía, sobre todo a quienes tienen cargos más directivos, como esta profesora que es jefe técnica:

Y yo estaba así un poco para abajo. Era un tiempo en que estaba súper mal. Pensaba que no había nada que hacer en educación, no se consigue nada... Entonces fue como una inyección de optimismo para mi labor y para la pega que yo hago, porque yo no hago clases. Yo soy Jefe Técnico del Colegio. Entonces mi labor era con los pobres profes, como tratar de motivarlos para que hagan su actividad de la mejor forma posible. Porque yo soy una Jefa Técnica distinta al común de la gente, no me interesan los papeles ni nada. Que hagan su trabajo y ayudarlos en la parte de la práctica. (...) Al final, creo que me cambió esa parte, mi trabajo a hacerlo con más animo.

Así como observan sus cambios en la motivación y el sentido de su trabajo, ven como sus otros pares se van quedando en la desesperanza y son muy dependientes de sus superiores:

En mi escuela no. Es otro el sistema, la realidad. Los profesores acá están como cansados, poco motivados, ¿qué será?(...) Desesperanzados, sí. Entonces como que dicen que no hay nada que hacer. Desesperanzados. No sacan nada con esforzarse porque al final no van a lograr nada. (...) Pero por lo menos yo trato en las reuniones técnicas hacer ese análisis y algo consigo, no te digo el 100%. Porque es muy difícil cambiar a un profe que tiene más de veinte años de trabajo en que ya no quiere nada. Además que ellos tienen una parada frente a la vida tampoco muy reflexiva y es penoso ver que cuántos profesores en un montón de escuelas municipales, subvencionadas... penca. Cumplen con el programa: "yo paso esto, yo cumplo, yo soy perfecto". ¿Y la otra parte? que es la más importante... Yo, por mi manera, de ser siempre hice reflexionar a los niños, nunca le di mucha importancia a la memoria, siempre los hacía pensar. Para mí lo más importante es que los alumnos aprendan a pensar, a reflexionar, a sacar conclusiones. Y desde siempre, la asignatura que les hiciera les planteaba eso. Pero hay profes que no, que te preguntan "¿qué es lo que tengo que hacer?". Yo les doy algunas indicaciones y después les digo que lo hagan como ellos quieran. Y no saben, preguntan "¿pero qué tengo que hacer?". Están acostumbrados a que le digan esto, esto, esto. Que les hagas tú.

Consideran que son múltiples los factores que influyan en que haya profesores así, irreflexivos: personalidad, historia personal, formación docente, políticas educativas, el sistema, parada frente a la vida.

Una de las asesoras nacionales ve que los cambios que se producen son los siguientes:

Los que han participado con más permanencia, básicamente tiene que ver con la seguridad en sí mismos, valorarse como ser pensante, que aporta algo más legitimado. Valorar la participación en el gremio desde otra perspectiva. El tener una participación más democrática, una transformación de la propia participación.

Otro asesor nacional observa que esta revalorización de la profesión los lleva a ser valorados en el ámbito universitario y ministerial:

Llegan a hablar de encantamiento con la profesión en cuanto a que su autoestima profesional cambia drásticamente. Pasa de esta lógica de desencanto hacia una revalorización de su profesión a tal fuerza que docentes que empiezan a tener vínculo con la universidad en varias regiones son invitados para que muestren esta nueva perspectiva del quehacer docente. Que, por lo demás, en muchas universidades, en el ámbito de lo pedagógico y en general, desconociendo una mirada de ver así la acción docente, se sorprenden cómo estos colegas muestran una mirada crítica de ese quehacer y pasan a ser interlocutores válidos en apoyo a muchas actividades docentes de esas universidades. Entonces, obviamente los docentes empiezan a sufrir un cambio en su autoestima. Es muy importante en ese aspecto. También empiezan a ser interlocutores válidos a nivel ministerial.

Mayor conocimiento de políticas educativas y de misión de la educación

Indican que ahora tienen una visión más amplia del quehacer educativo nacional, leen más sobre educación, tienen mayor dominio en materia curricular. Han experimentado un crecimiento tanto en su conocimiento como en sus inquietudes.

Las investigaciones y sus implicancias

Dentro de las temáticas de investigación se pueden diferenciar distintas tendencias. Hay quienes optan por mejorar las metodologías de enseñanza, como es el caso de una investigación sobre comprensión lectora. Otros, se preocupan por temas de igualdad social, como son las investigaciones relacionadas a perspectivas de género o a mejorar aprendizajes sin seleccionar alumnos, sino que asumiendo un mayor compromiso por los alumnos. Un tercer grupo tiene que ver con los profesores mismos y sus condiciones laborales o sus vivencias, las cuáles han influido en su profesión, como es el caso de una investigación que estudió a docentes víctimas de abusos contra los derechos humanos en el período de la dictadura u otros que investigaron sobre la autoridad del docente.

En general, a través de las investigaciones, aunque no estudian sus propias prácticas, sino la de sus pares, logran crear conciencia tanto en los investigadores como en los investigados que se pueden mejorar las formas de llevar a cabo la profesión, tanto en el curriculum oculto como en el explícito.

Por ejemplo, en una investigación vieron que la conciencia y el convencimiento de los profesores de que se pueden lograr mejores aprendizajes independiente de la variable socioeconómica del alumno y de las condiciones laborales de los profesores, puede dar más sentido a la profesión.

En la medida de que los profesores puedan descubrir de que el aprendizaje está motivado por distintos elementos, es posible generar de esos aprendizajes no solamente la cuestión del conocimiento en tanto teoría pura, sino que el conocimiento de la vida como hoy día les toca vivir a los muchachos del siglo XXI, con valores absolutamente distintos a los que nosotros nos formamos. Con aspiraciones también distintas. Y si hay profesores capaces de comprender eso y desde ahí mostrar alternativas, se producen aprendizajes significativos que tienen que ver no solamente con

la cuestión académica, sino también con la formación valórica. Y eso ayuda. Nos damos cuenta que sí, que se avanza.

Para otros, el investigar le da valor a la profesión docente y su quehacer, transformándolo en ejercicio dinámico, cambiante, donde el docente puede influir y generar cambios, permite la autonomía:

- El gran mensaje de la investigación docente es que tu práctica tiene un valor, tu puedes aprender de tu práctica, no es algo perdido, sino que de tu misma práctica tu puedes aprender y generar nuevos aprendizajes o nuevas situaciones.

- Y que las cosas no están todas dichas, no son estáticas. Cada profesor puede en su práctica sacar... no hay una cosa rígida. Hay muchas maneras de lograr los objetivos que tú persigues. Y valorar a la práctica...

- Sí, le da un valor a la práctica docente y el valor de cuestionarse y de crear, de preguntarse y encontrar respuesta dentro de la misma práctica. De repente yo escuchaba a una profe que decía: "yo hago lo mismo en el A y en el B y no aprenden igual. Si soy la misma profesora en un lugar y otro, ocupo la misma metodología..." Yo la escuchaba no más y me decía a mí misma: "ella no se ha cuestionado que no puede hacer lo mismo". Para ella era una incógnita no más, pero no se había cuestionado por qué pasaba eso.

La investigación te da la posibilidad de meterte en un problema determinado y poder llegar a una solución.

- El perfeccionamiento que te da la investigación docente te hace pensar que tú puedes hacer algo por eso.

- que uno también tiene una importancia, una incidencia, que no te tienen que decir desde afuera la solución. Uno la puede buscar.

En algunos casos, los profesores sintieron de inmediato que lo que investigaban les iba sirviendo para cambiar sus prácticas y también veían lo importante de socializarlo:

- Nos empezó a servir altiro. Nos dimos cuenta que empezamos a modificar nuestras prácticas. Lo expliqué a todos los profesores en las reuniones técnicas. Lo que yo aprendí, lo pasaba, lo reflexionábamos.

- Yo se los pasaba en el aula a mis alumnos, todas las estrategias nuevas que íbamos aprendiendo. Incluso experiencias que rescatábamos de las profesoras que entrevistamos, también las utilizábamos.

Quienes han realizado investigación-acción y han recibido capacitación de liderazgo pedagógico se sienten con más autoridad y seguridad para enfrentar a sus pares y directivos para plantear soluciones frente a una problemática de la escuela:

“La investigación-acción a mí me permitió investigar al interior de la sala de clases. De hecho, por ejemplo, me tocó un curso con hartas falencias ese año que estaba trabajando, y hacer una pequeña investigación me permitió plantearme ante la Dirección con la problemática existente del curso. Y me tuvieron que escuchar, me escucharon, tanto así que hicieron un Consejo con todos los profesores que hacíamos asignaturas, lo hicieron, pero era por este alineamiento que yo había recibido de acá. Se produjo un cambio porque resulta que se pudo analizar, yo me pude plantear y me pudieron escuchar que ésa es una cuestión re importante, porque sino, en otro tiempo, si yo no hubiese estado haciendo este curso de liderazgo, no me habría atrevido tampoco, porque yo llevaba bases como media científicas, entonces los sorprendí un poquito. Por ejemplo, pude mostrar un análisis totalmente medible de cuál era la problemática social que tenían mis alumnos, que nadie lo había enfrentado por ahí. Tenían mucho abandono, entonces teníamos que partir los profesores desde otra perspectiva: que

esos eran nuestros alumnos y con ellos teníamos que trabajar, que teníamos que dejar de lado a los padres”.

Junto con producir algunos cambios concretos de actitud como educadores, luego de conocer un poco más de algún determinado tema les nace una inquietud por seguir aprendiendo:

Yo siento que crecí un poco con respecto a este tema. Claro que te quedas como con la sensación de que es poquito y empiezas a indagar un poco más en el tema, es poco lo que... te quedas con el gusto.

Respecto a las características que debieran tener los grupos de investigación para que den resultado, generalmente se señala que esté conformado por pocas personas, idealmente del mismo establecimiento, que exista un compromiso real, participación horizontal y que sean tolerantes. Resaltan además que cuando el conocimiento viene de la propia investigación, se produce una motivación y un compromiso especial, por ser parte de algo construido por uno y no impuesto por otros:

- Los grupos de investigación a lo mejor es por eso que es difícil como conformarlos tan bien, por la tolerancia que tiene que existir al interior de ellos. Por el grado de compromiso. Porque en una investigación somos todas así como horizontales, entonces además que una cosa que las estas haciendo por tu propio deseo, entonces, eso es que los grupos tiene que llegar un cierto afianzamiento.

- porque para investigar, por ejemplo, en este caso de género que es el caso nuestro que investigamos este tema, yo que no estaba convencida tu comprenderás que lo discutimos bastante, por qué esto, por qué lo otro, entonces es como llegar a un consenso, después tu llegas un consenso, tu comprometes, ya lo estudiaste, ya lo viste por todos lados entonces, tu te comprometes y cuando tu eres parte de algo lo quieres hacer tuyo y lo quieres llevar a la práctica. Es distinto cuando vas a una formación que no

has participado de ella, pero cuando, yo estado ahí, yo lo he analizado lo he vuelto para todos lados, es mío, entonces yo soy participe de eso, y yo quisiera ver como se da en la práctica.

4.2 Segundo nivel de análisis: Análisis de discurso simplificado: Clasificación paralela.

Utilizando algunas frases textuales de los entrevistados, se realizó un análisis paralelo para ver las características que diferenciarían a los profesores que participan del Movimiento Pedagógico de los que no participan de él.

Perfeccionamiento, reflexión, trabajo en equipo	
No Integrante del MP (-)	Integrante del MP (+)
(No actualizados en educación)	Actualizados en educación
(Ausencia de reflexión)	Reflexión individual
(Ausencia de reflexión en equipo)	Trabajo y reflexión en equipo
<p><i>- El reflexionar, perfeccionarte, el ir leyendo, estar al día en los estudios que hay en educación y comentar con el otro, hablar de “cómo te resultó a ti, cómo fue acá”, ver qué se puede hacer en común, aprendiendo del otro, haciendo y aprendiendo juntos. Eso nos gustó y nos motivó a participar.</i></p> <p><i>- Yo creo que eso ha sido lo mejor, el poder aprender a compartir en ese otro ámbito, porque uno de repente es muy individualista en educación, hacemos nuestro trabajo, no compartimos lo que sabemos, no compartimos los conocimientos, las experiencias, las vamos guardando para uno mismo y esto me sirvió para compartirlo, para aprender de otro.</i></p> <p><i>- Los grupos de investigación a lo mejor es por eso que es difícil como conformarlos tan bien, por la tolerancia que tiene que existir al interior de ellos. Por el grado de compromiso. Porque en una investigación somos todas así como horizontales, entonces además que una cosa que las estas haciendo por tu propio deseo, entonces, eso es que los grupos tiene que llegar un cierto afianzamiento.</i></p>	

Su rol en la educación	
No Integrante del MP (-)	Integrante del MP (+)
(Ocupados del proceso de enseñanza aprendizaje y de su sueldo)	(Ocupados de producir una transformación social a través de la educación)
(No comparten las mismas inquietudes)	Grupo humano que comparte mismas inquietudes.
<p>- <i>En el Movimiento Pedagógico tú ves que había gente que tenía las mismas inquietudes tuyas, que no estás solo. O sea que hay gente igual a uno, de que esta cosa cambie y tenga efecto positivo.</i></p> <p>- <i>Yo creo que por eso uno se queda, porque te encuentras con gente que piensa como uno, que tiene las mismas inquietudes. Porque yo no concibo el profe sólo como aula. En el colegio te encuentras con profes que están sólo dedicados a la guía, a la tarea y a la prueba y eso es como su mundo. Y yo no concibo eso.</i></p> <p>- <i>Y lamentablemente hoy día en nuestro país en esta economía neoliberal los profesores viven como muy enajenados, muy preocupados de sus sueldos, de la cosa cotidiana e inmediata, los problemas del consumo y de verdad que topamos con una barrera que no es fácil para incorporar más y más profesores al proceso de replantearse la educación.</i></p> <p>- <i>A mí me interesó porque los profesores hablamos muy poco de lo que es el quehacer nuestro, de la pedagogía misma y pienso que el movimiento pedagógico se conversa de pedagogía y se interesa por las prácticas pedagógicas de toda naturaleza. O sea era como hablar en algo que no hablábamos. Lo que más me motivaba por ejemplo era el perfeccionamiento que nos daban, y que nos estábamos solamente por la lucha salarial, sino que también se podían levantar propuestas.</i></p> <p>- <i>Yo creo que tiene que ver con las formas de entender la vida. Cuando uno toma consciencia de la importancia y la valoración de la educación no sólo en la repetición de la sociedad hacia la escuela, hacia el liceo y uno se da cuenta que desde la escuela es posible también hacer transformaciones que apunten al cambio social, eso se transforma en una responsabilidad, en una actitud ética que uno no puede dejar pasar, a pesar de que te genera una cantidad de problemas de tiempo, porque andas siempre apurado, no tenemos los tiempos que quisiéramos, producto de esto de tener que trabajar en dos lugares, ser dirigente, y además estar incorporado al movimiento, son muchas las actividades.</i></p> <p>- <i>Nos costaba juntarnos por falta de tiempo, porque todo esto tu tienes que hacerlo después de cumplir tu jornada laboral, que no es menos fuerte, entonces, de pronto muchas veces nos reíamos mucho porque nos juntábamos en diferentes hogares nuestros y de pronto nos reíamos como a las 10 de la noche, decíamos '¿habrán algunas profesoras que están pensando en educación a las 10 de la noche, un sábado en la noche por ejemplo?' Nos parecía como irrisorio, para mí era re entretenido.</i></p> <p>- <i>Luchamos contra un sistema que está formando tecnócratas no más, a pesar de que el discurso teórico diga otra cosa. Lo que hoy entrega la reforma educacional es simplemente mano de obra ilustrada en función de un trabajo concreto de generar operarios. Por lo tanto el Movimiento Pedagógico tiene una tarea de una proyección bastante grande en términos de recuperar la conciencia en los profesores y en los nuevos jóvenes que hoy se incorporan a la vida. En ese sentido, el Movimiento Pedagógico tiene una tarea, yo diría, casi titánica, de poder generar nuevos cuadros que mañana encabecen la transformación de esta sociedad. La educación yo la entiendo así, no la entiendo de otra manera.</i></p>	

Opinión (“te devuelven la palabra perdida)	
No Integrante del MP (-)	Integrante del MP (+)
(no tan proactivos)	Más proactivos
(Sin opinión propia y no escuchados entre sus pares, en consejo de profesores y en universidades)	Con opinión propia y escuchados entre sus pares, en consejo de profesores y en universidades
(Escasa o nula intervención en el curriculum)	Intervienen en el curriculum
(Poca capacidad de comunicación)	Mejora capacidad de comunicarse
<p>- Primero, profesores más proactivos, que comienzan a tener palabra que decir en el equipo de profesores, a nivel de consejos de profesores. Comienzan a sacar la voz, a buscar maneras de intervenir el curriculum.</p> <p>- Te devuelven la palabra perdida. Yo siempre he dicho que al profesor de aula le han quitado la palabra. Esta instancia del Movimiento Pedagógico te la devuelve. (...) Por eso a mí el congreso curricular me importa mucho, porque es darle la palabra a los profesores. Cuestionarse sobre su práctica, saber que ellos tienen conocimientos. Darse cuenta que uno tiene un saber que no era perdido, que no lo ha usado no más, que nadie se lo había preguntado, pero que estaba.</p> <p>- Pasa de esta lógica de desencanto hacia una revalorización de su profesión a tal fuerza que docentes que empiezan a tener vínculo con la universidad en varias regiones son invitados para que muestren esta nueva perspectiva del quehacer docente.</p> <p>- Además mi autoestima también se elevó también soy una persona que le cuesta un poco comunicarse y trabajar en equipo, entonces también me sirvió mucho.</p>	

Compromiso gremial, vínculos institucionales, rol en la comunidad	
No Integrante del MP (-)	Integrante del MP (+)
(Compromiso gremial inexistente o limitado a lo reivindicativo)	Compromiso gremial político-pedagógico con influencia en su localidad.
<p>- Se empiezan a comprometer con una acción gremial. Tal compromiso que empiezan a presentarse en listas de candidaturas y empiezan también a ser dirigentes. Profesores que empiezan a tener vínculos más institucionales con las orgánicas educaciones del lugar donde ellos viven tanto al nivel ministerial de educacional como de organizaciones sociales que pueden apoyar trabajos de los docentes en la localidad, como por ejemplo, búsqueda de financiamiento a través de vínculos con cajas de compensación o a través de organismos sindicales o empresariales. Profesores que empiezan a tener un ámbito de relaciones públicas distinta. Profesores que eran muy opacos cuando surgen en la base y que luego se traducen en profesores con cierta personalidad local a nivel social. (Asesor nacional del MP).</p>	

Investigación ligado a reflexión, autonomía, apropiación	
No Integrante del MP (-)	Integrante del MP (+)
(Ausencia de herramientas para cuestionarse la práctica)	Herramientas para cuestionarse la práctica
<p>- <i>Sí, le da un valor a la práctica docente y el valor de cuestionarse y de crear, de preguntarse y encontrar respuesta dentro de la misma práctica. De repente yo escuchaba a una profe que decía: “yo hago lo mismo en el A y en el B y no aprenden igual. Si soy la misma profesora en un lugar y otro, ocupo la misma metodología...” Yo la escuchaba no más y me decía a mí misma: “ella no se ha cuestionado que no puede hacer lo mismo”. Para ella era una incógnita no más, pero no se había cuestionado por qué pasaba eso.</i></p> <p>- <i>La investigación te da la posibilidad de meterte en un problema determinado y poder llegar a una solución. porque para investigar, por ejemplo, en este caso de género que es el caso nuestro que investigamos este tema, yo que no estaba convencida tu comprenderás que lo discutimos bastante, por qué esto, por qué lo otro, entonces es como llegar a un consenso, después tu llegas un consenso, tu comprometes, ya lo estudiaste, ya lo viste por todos lados entonces, tu te comprometes y cuando tu eres parte de algo lo quieres hacer tuyo y lo quieres llevar a la práctica. Es distinto cuando vas a una formación que no has participado de ella, pero cuando, yo he estado ahí, yo lo he analizado lo he vuelto para todos lados, es mío, entonces yo soy participe de eso, y yo quisiera ver como se da en la práctica.</i></p>	

4.3 Análisis cruzado

	+ Integrante del MP Rol profesional Autonomía Reflexión Alta autoestima profesional	
- No encuentra sentido a su trabajo	(-+)	++ Como ponerle un sentido a lo que muchas veces se tradujo en un trabajo de reproducción mecánica de lo que eran asignaciones ministeriales o de la comunidad educativa donde se instala cada profe. El profesor le da un sentido, una meta, un propósito más autónomo a su gestión.
	--	+ - <i>- Buena parte de ellos nunca estuvo conformes con ser profesores (hablando de los docentes que no son del Movimiento Pedagógico), entonces eso hace que caigan en la rutina y no sean creadores, El profesor, en esencia, es un creador. Y en la medida en que un profundiza en ese aspecto, se va a asentar mucho más satisfecho, independientemente de las condiciones económicas y del trabajo que uno tiene, que no son las mejores. Y en el Liceo municipal uno puede desarrollar esas cosas, independientemente de lo demás. Y nosotros aprovechamos ese espacio.</i>
	- No Integrante del MP Rol técnico Escasa Autonomía Poca capacidad de Reflexión Baja autoestima profesional	+ Encuentra sentido a su trabajo

En este cuadro de análisis cruzado, que de cierta manera resume los cuadros de análisis paralelo, vemos cómo los profesores que participan del Movimiento Pedagógico, señalan que le han encontrado sentido a su trabajo, más allá de las condiciones en las que éste se desenvuelve, lo que se vincula con su proyecto de vida, el cual tiene que ver con creer que mediante la educación se pueden producir transformaciones en las personas y en la sociedad en general. Y el encontrar ese sentido, los motiva a querer ser creativos, a reflexionar e investigar para poder ir mejorando sus prácticas y por ende las posibilidades de cambio. Vemos que se reencuentran con su rol profesional luego de tomar conciencia de que la reproducción mecánica de los mandatos ministeriales no les ayudan a ejercer su trabajo de manera creativa e innovadora. Admiten que en esta evolución ha jugado un papel importante la reflexión grupal y las investigaciones de las prácticas pedagógicas. Todo lo anterior, más el perfeccionamiento recibido, les ha permitido ir teniendo más voz entre sus pares, con sus directivos y con instancias universitarias y ministeriales, lo que se ha transformado en un círculo virtuoso de aumento de autoestima profesional.

Asimismo, se evidencia una diferenciación hecha por los integrantes del Movimiento Pedagógico en relación a sus otros pares que no participan de este espacio, pero que son compañeros de trabajos en sus establecimientos. Hacen notar que muchos de ellos están desesperanzados, sin encontrarle mayor sentido a su trabajo, con escasa creatividad y conformándose con cumplir con lo preestablecido por las autoridades. También denotan una falta de interés por compartir experiencias con los pares y reflexionar sobre el quehacer cotidiano, haciéndose dependientes del currículum prescrito y por tanto asumiendo un rol de técnico.

Si pensamos que en una misma escuela conviven profesores integrantes del Movimiento Pedagógico con otros que no lo son, es decir, comparten las mismas condiciones laborales deficientes, sin embargo tienen formas distintas de mirar su profesión, podría inferirse que las condiciones laborales no constituyen el mayor problema de la profesión docente. Más bien tienen que ver con factores de ambiente, de valoración y de espacios de encuentro que permitan que los maestros puedan

desarrollar sus potencialidades en equipo, con gente que los valore y les reconozca su labor.

En términos de Pierre Bourdieu, nos encontramos con profesores que compartiendo un mismo “campo” (establecimiento), construyen “*habitus*” completamente distintos. En este caso, los integrantes del Movimiento Pedagógico contarían con un “capital” cultural que les estaría permitiendo desenvolverse de mejor manera en el campo que les tocó trabajar.

CONCLUSIONES

El objetivo general de esta tesis era *conocer el impacto en el rol docente y en la autoestima profesional que los profesores del Movimiento Pedagógico señalan estar vivenciando tras participar de esta iniciativa.*

Para ello se indagó en las motivaciones que tuvieron los maestros por ingresar al Movimiento Pedagógico; en las implicancias que ha tenido tanto a nivel personal como grupal los seminarios de formación y la realización de investigación-acción, según sus propias percepciones y la de algunos asesores nacionales.

Para conocer las motivaciones, primero se intentó conocer el campo, desde la perspectiva de Bourdieu, en el que ellos ejercían su profesión. En ese espectro se develó un gran descontento en relación a las condiciones laborales. En palabras de Esteve, existe un gran malestar docente que tienen que ver, principalmente, con factores contextuales que son los que provocarían mayor impotencia y desconcierto como son el aumento de las exigencias, la inhibición educativa de otros agentes de socialización, ruptura del consenso social sobre la educación, descenso en la valoración social del profesor, entre los principales.

Dos de los factores que más se repetían en los discursos de los docentes, cuando se les preguntaba por su trabajo, era la necesidad del reconocimiento; tanto por parte de sus alumnos como de los apoderados, pares, directivos y la sociedad en general. Al mismo tiempo, de no ser meros reproductores de mandatos oficiales. Esto mirado desde la satisfacción laboral y la teoría de los dos factores de Herzberg y Myers, refuerza la idea de la importancia de los factores intrínsecos o motivadores, donde destacan el reconocimiento y el trabajo interesante como aspectos importantes tanto para la motivación como para poder realizar un esfuerzo mayor.

De las críticas y de los aspectos positivos que nombraban los profesores respecto a su campo, más las expectativas que decían tener al participar del Movimiento Pedagógico se devela la urgente necesidad del profesorado de contar con

tiempos y espacios para pensar, planificar, cuestionarse, investigar, compartir experiencias con pares y tener una instancia de encuentro con personas que escuchen tantos sus inquietudes como sus propuestas.

La experiencia de encuentro con pares que comparten las mismas inquietudes en relación a la educación sin duda que es lo que más destacan de este proyecto del Colegio de Profesores, pues se produce un momento en que desaparecen las jerarquizaciones y barreras burocráticas para compartir en condiciones de horizontalidad, donde caben los sueños, las utopías y también los cambios concretos del día a día.

Maestros que habían perdido el sentido de su profesión, que estaban desesperanzados y superados por las condiciones laborales, se encuentran con un grupo humano que quiere organizarse para “resistir”, en palabras de Giroux, a las presiones de la clase dominante que tienen su objetivo puesto en la producción, para llegar a cumplir su doble rol de educadores y ciudadanos, en el cual relacionen la práctica docente en el aula con el funcionamiento del poder en la sociedad en general, tomando en cuenta las fuerzas sociales que influyen en la enseñanza.

En este sentido, los profesores integrantes del Movimiento Pedagógico se encuentran con el apoyo de una asociación gremial que cree que los maestros deben ser profesionales y no técnicos de la educación, por lo que se les ofrece un perfeccionamiento desde la perspectiva de la autonomía y la reflexión crítica, donde también se les entregan herramientas de investigación para que se cuestionen sus propias prácticas; y se les brinda capacitación en liderazgo, trabajo democrático y comunicación para que puedan tener injerencia en los diversos espacios de poder, tanto en su establecimiento, como en su comunidad, instancias universitarias y ministeriales.

Al respecto, ellos reconocen que han encontrado un sustento teórico que acompañe sus inquietudes, que se han reencantado con la profesión, pues ven que tienen un importante rol social que cumplir, que va más allá de la transmisión de

conocimientos y que tiene que ver con la posibilidad de producir cambios; y el verse acompañados por otros pares que creen en lo mismo y contar con el apoyo del Colegio de Profesores los hace sentirse más seguros, mejora su autoestima y se sienten con las herramientas y la autoridad de plantear sus quejas y propuestas a distintos actores educativos.

Con lo anterior no se quiere decir que sólo los profesores que participan del Movimiento Pedagógico tienen la capacidad de reflexionar críticamente y encontrarle un sentido social a su profesión, pero lo que sí queda claro luego de esta investigación es que muchos docentes encuentran en este proyecto, por un lado, un respaldo teórico y concreto a ciertas intuiciones o ideas que tenían anteriormente respecto a los intereses que existen al interior de la educación ya sea desde el modelo neoliberal o desde las necesidades de grupos de poder; y por otra, hallan un espacio común con otros profesores que piensan como ellos, lo que les ayuda a sentirse comprendidos, escuchados y también apoyados en su idea de querer cambiar determinados aspectos que les parecen injustos de esta sociedad y del sistema escolar.

Cabe destacar aquí que estos docentes tienen compenetrado su rol profesional, con su vocación y su proyecto de vida, razón por la cual son capaces de traspasar las dificultades que se les presentan día a día dada las condiciones laborales, dejando en un segundo plano los bajos sueldos, los escasos tiempos y la excesiva burocratización, todo esto, por encontrarle un sentido más integral y humanizador a su papel en la sociedad.

Sólo de esta manera es posible entender que a pesar de que les falta tiempo para planificar clases, revisar pruebas, recibir a los apoderados, etc. se den un tiempo extra, que no es remunerado, para investigar, leer, reflexionar y compartir experiencias con otros colegas, sacrificando horas de descanso, de tiempo con la familia o amigos, o incluso de trabajos extras que les permitiera mejorar su situación financiera.

Pero lo anterior no quiere decir entonces que no se necesiten mejorar las magras condiciones en que ejercen su rol. Por el contrario, debiera pensarse en las

potencialidades que surgirían de estos y otros profesores si efectivamente se confiara en ellos y se les brindara un trabajo estable, un sueldo digno, ambientes democráticos, tiempo para la planificación, reflexión, capacitación y trabajo en equipo, autonomía, entre otras cosas. Como señala Giroux, el qué, el cómo y el porqué de la enseñanza no pueden separarse de las condiciones básicas en las que los profesores trabajan.

Desde este punto de vista, si bien los integrantes del Movimiento Pedagógico han logrado importantes cambios a nivel personal y grupal en sus espacios más próximos, aún se encuentran con grandes limitaciones que tienen que ver con el autoritarismo que prosigue en los establecimientos escolares, el cual muchas veces es reforzado por las evaluaciones estandarizadas y los currículos extremadamente preescritos.

Respecto a los aspectos débiles que detectan tanto los integrantes del Movimiento Pedagógico, como sus asesores y los que han surgido de esta investigación, a modo de proyección se sugiere lo siguiente:

- a) En relación con el autoritarismo en las escuelas y las posibilidades de producir cambios:
 - Intentar integrar de alguna manera a directivos de escuelas o integrantes de la unidad técnico pedagógica a algunos de los espacios de intercambio que brinda el Movimiento Pedagógico para que se puedan ir abriendo más caminos de reflexión en conjunto y puedan hacerse cambios para lograr currículos más pertinentes a las necesidades de los diversos alumnos que hay en el sistema escolar.
 - Aunar los esfuerzos en formar equipos de profesores en un mismo establecimiento y no sólo a maestros aislados, pues los maestros han señalado que los cambios son más posibles de lograr cuando hay varios integrantes del Movimiento Pedagógico en el propio colegio.

b) En relación con las investigaciones y sus implicancias

- Tomando en cuenta lo que se plantea en cuanto la importancia que tiene la investigación para superar el vacío que se produce entre la teoría del curriculum y la práctica, sería pertinente resguardar, según las opiniones de los profesores estudiados, que éstas fueran hechas por grupos pequeños y en lo posible del mismo establecimiento o al menos de la misma comuna, pues muchas veces los esfuerzos se desvanecen ante las dificultades para reunirse por falta de tiempo.
- Asimismo, para mantener la motivación y el seguimiento de las investigaciones y no perderse en la rutina y el cansancio producidos por su agobiante trabajo diario, como también por la importancia dada por los docentes al reconocimiento de su labor, se sugiere que el esfuerzo de los profesores sea incentivado con una permanente publicación de las investigaciones, ya sea en el sitio web del Colegio de Profesores o en publicaciones escritas y que se organicen más encuentros en que ellos puedan dar a conocer sus estudios.
- Diferenciar aún más las investigaciones de nivel microsociales y macrosociales, pues evidentemente que los alcances y las posibilidades de producir cambios son distintos, por lo que si no se reflexiona más en esa perspectiva, es probable que pronto los profesores decaigan en sus deseos de producir cambios cuando no se enfocan a temáticas más concretas o cuando no crean estrategias para producir cambios más generales.
- Hacer una planificación más estratégica de los temas a investigar, de manera que comiencen a trascender el aprendizaje de los profesores y puedan conjuntamente como Movimiento Pedagógico producir cambios más visibles para ellos mismos.

c) En relación con la dinámica interna del Movimiento Pedagógico como proyecto inserto en el marco de las líneas de acción del Colegio de Profesores:

- Dada la importancia que le asignan a los asesores nacionales, pero a la vez la dependencia que se tiene de estas personas que trabajan en Santiago y deben viajar a todo el país no dando abasto en los requerimientos de apoyo, se sugiere una capacitación más especializada al menos al encargado del Movimiento Pedagógico de cada una de las regiones, de manera de ir fortaleciendo de manera descentralizada los grupos de trabajo ya existentes y la posible integración de otros y disminuir la dependencia de los asesores nacionales.
- Los integrantes del Movimiento Pedagógico esperan tener más apoyo de sus dirigentes tanto a nivel nacional como regional, provincial y comunal, de manera de lograr no sólo difundir más esta experiencia, sino también conseguir logros concretos en las comunidades educativas. En este sentido resulta primordial resguardar la continuidad de este proyecto más allá de la contingencia política y dirigencial que el Colegio de Profesores vaya teniendo. Un camino para esto tal vez sea conformar redes con instituciones formadoras de docentes, como también el ampliar el campo de acción, como propone Giroux, a otros trabajadores culturales para debatir y configurar la política educativa en los niveles de gobierno, local y estatal. Para ello, se hace necesario mejorar las canales de comunicación y difusión del trabajo realizado por este Movimiento Pedagógico, de manera que alcance mayor visibilidad social que revalide la imagen restringida que se conoce del Colegio de Profesores.

d) En relación con la satisfacción laboral:

- Dado que el clima laboral entre los profesores y entre ellos con los directivos no es muy bueno y que esto dificulta la comunicación, la satisfacción laboral y por ende la educación, se sugiere poder incluir esta problemática de las relaciones humanas dentro de los temas de la capacitación que reciben los docentes de este movimiento.
- Asimismo, se sugiere complementar con aspectos psicológicos que tengan que ver con sus expectativas, con el ambiente laboral, con enfermedades

profesionales y en general con formas de autoayuda, de manera de no separar la misión o rol que tienen como profesores, de las condiciones en que les toca ejercer.

BIBLIOGRAFÍA

Blández Ángel, Julia. La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación.

Colegio de Profesores de Chile. "La investigación docente en los grupos del Movimiento Pedagógico". Módulo 1. La investigación docente: su enfoque y características. 2005.

Elliot, John. *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata. España 1997. Tercera Edición.

Esteve, J.M., Franco, S., Vera, J. Los profesores ante el cambio social. Antrophos. Barcelona. 1995.

Equipo Ted. Trabajo Pedagógico en las Organizaciones Magisteriales. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Compiladoras. Jenny Assaél B. e Isabel Guzmán E. 1994. Santiago.

Giroux, Henry. Teoría de la Reproducción y la Resistencia en la nueva sociología de la educación. En Revista Colombiana de Educación Número 17, 1986.

Giroux, Henry. Los profesores como intelectuales públicos. En Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Año 1, Número 1. Noviembre 2002.

Hernández, Verónica. "Especificación de los niveles de autoestima que poseen alumnas de la carrera de Educación Parvularia de una educación privada, en los distintas etapas de su formación profesional. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Universidad de Chile. 1996.

Maciel de Oliveira, Cristina. (2003). "La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado", en *Revista Iberoamericana de*

Educación, versión digital, septiembre-diciembre 2003. Número 33. OEI.,
[<http://www.campus-oei.org/revista/rie33a05.htm>]

Mejía, Marco Raúl. Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contra reforma educativa. (Construyendo propuestas a la despedagogización). Ponencia presentada al Seminario Internacional: Problemas pedagógicos contemporáneos, pedagogía en la reforma y contra reforma. Bogotá. D.C. Noviembre 18 y 19 del 2004. Convocado por FECODE.

Mella Pérez, Virginia. Evaluación de la satisfacción laboral y su relación con la autoestima. Tesis para optar al grado de Psicólogo. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Psicología. 1994.

Miranda, Christian. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2005, Vol. 3, No. 1
http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Miranda.pdf

Mucchielli, Alex. Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. Editorial Síntesis. Madrid, España. 1996.

Pérez Gómez, Ángel *Capítulo XI. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 9° ed., Madrid, Morata. (2002)

Ritzer, George. Teoría Sociológica contemporánea. Editorial McGraw-Hill. España. 1993.

Stenhouse, Lawrence., *Investigación y Desarrollo del Currículo*, Ediciones Morata, Madrid, Tercera edición, 1991.

Soto, Viola., *Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del curriculum*, en Revista Docencia, Colegio de Profesores de Chile A.G. (Santiago, Chile. N° 20. Agosto, 2003), pp. 36-46.

Volver a pensar la educación. (Vol. II) Prácticas y discursos educativos. Congreso Internacional de Didáctica. Ediciones Morata. 1995.

ANEXOS

I. ENCUESTA ²

ENCUESTA PARA PROFESORES DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

Buenas tardes:

El Movimiento Pedagógico es una instancia de reflexión de los profesores que ha ido tomando fuerza en los últimos años. Ello ha motivado a una tesista del Magister de Educación de la Universidad de Chile ha investigar sobre sus implicancias. Quisiéramos pedirle su colaboración para que conteste esta encuesta, cuyas respuestas serán confidenciales y anónimas y serán de gran relevancia para conocer y al mismo tiempo ofrecer sugerencias hacia esta iniciativa del Colegio de Profesores.

Le pedimos que conteste con el mayor detenimiento y sinceridad posible en beneficio de la investigación. No hay respuestas buenas o malas.

Instrucciones

Al inicio del cuestionario hay algunos datos básicos de referencia que necesitamos que usted conteste con precisión. A continuación se le presentarán varias preguntas abiertas relativas a su quehacer docente y a su participación en el Colegio de Profesores y el Movimiento Pedagógico.

Recuerde contestar **todas las preguntas** marcando con una X en **sólo una opción por pregunta** o **completando con la información requerida** según corresponda. Responder este cuestionario le tomará aproximadamente 20 minutos.

Muchas gracias por su colaboración

I PARTE: Antecedentes Generales

1 . Sexo:

1. Masculino
2. Femenino

2. Años de servicio _____

3. Actualmente usted trabaja simultáneamente en:

1. Un colegio
2. Dos colegios
3. Tres colegios
4. Más de tres colegios

² Algunas de estas preguntas fueron extraídas de una encuesta aplicada por Virginia Mella y Verónica Hernández en sus respectivas tesis.

4. Tiene otra ocupación además de hacer clases:

1. Sí ¿Cuál? _____
2. No

5. Usted es:

1. Educadora de Párvulos
2. Profesor/a de Educación General Básica
3. Profesor/a de Enseñanza Media
4. Otra especialidad. Especifíquela _____

6. ¿Qué función desarrolla en su establecimiento?

1. Profesor/a de aula.
2. Directivo docente. Cargo _____
3. Otras funciones. Especifique _____

7. Si usted trabaja como profesor/a de aula, especifique:

Curso: _____ Asignatura: _____

8. Indique su jornada de trabajo:

1. Sólo mañana
2. Sólo tarde
3. Jornada Escolar Completa Diurna
4. Mañana y tarde
5. Sólo nocturna
6. Sólo vespertina
7. Mañana, tarde y vespertina.
8. Otra. Especifíquela _____

9. Cuántas horas semanales tiene su carga horaria:

1. 30 horas
2. 44 horas
3. Otra carga horaria. ¿Cuál? _____

II PARTE: Visión de su trabajo y rol profesional

11. Indique a continuación 3 situaciones o momentos en los cuales Ud. se ha sentido excepcionalmente bien en su rol de profesor/a.

a) _____

b) _____

c) _____

12. Indique a continuación 3 situaciones o momentos en los cuales Ud. se ha sentido excepcionalmente mal en su rol de profesor/a.

a) _____

b) _____

c) _____

13. Defina cuál es el rol ideal que debe cumplir un profesor/a y en qué condiciones ideales. Expláyese.

14. Explique cuál es el rol concreto que está cumpliendo como profesor/a y en qué condiciones. Expláyese

III PARTE: En relación al Colegio de Profesores y al Movimiento Pedagógico

15. ¿En qué etapa de su vida profesional (inicio, mitad o finalizando) usted se afilió al Colegio de Profesores y cuáles fueron sus motivaciones?

16. ¿Cómo se enteró usted de la existencia del Movimiento Pedagógico?

1. Me contó un colega del establecimiento que participaba del Movimiento Pedagógico.
2. Me enteré a través de un dirigente del Colegio de Profesores.
3. Lo leí en la Revista Docencia
4. Otra instancia. ¿Cuál?

17. ¿Cuáles fueron sus motivaciones para participar del Movimiento Pedagógico?

18. ¿Cuánto tiempo lleva participando del Movimiento Pedagógico?

19. ¿En qué instancias del Movimiento Pedagógico ha participado? (Seminarios, investigaciones, encuentros, etc.) Especifique.

20. ¿Cuáles son las cosas que más valora del Movimiento Pedagógico?

21. ¿Qué aspectos son los que a Ud. no le gustan del Movimiento Pedagógico?

22. ¿Qué cambios ha notado en Ud. tras su participación en el Movimiento Pedagógico? (Ya sea a nivel personal, laboral u otro que a usted le parezca importante de señalar)

Nuevamente, gracias por colaborar con esta investigación

II. ENTREVISTAS

1. Entrevista a integrante del Movimiento Pedagógico:

Hábleme un poco de su historia profesional

Soy profesor de Historia y Ciencias sociales, egresé del pedagógico en la décadas de los ochenta y quedé egresado no más. El noventa fui a sacar el título y desde ahí me incorporé a hacer clases. Soy casi nuevo como profesor, quince años ya, ya no es tan nuevo. Pero pasaron siete años en que no hice clases. Trabajo en el Liceo Cervantes en las tardes y en la mañana trabajo en un colegio municipal en Maipú, de lunes a viernes.

Y cómo es eso de compartir el tiempo en distintos colegios?

Es complicado, pero es la única manera que tenemos para poder sobrevivir. No nos alcanza el sueldo. La garantía que tengo yo es que me pagan 30 horas en Santiago, pero hago sólo 20 horas de clases, entonces me permite poder tener 30 horas en otro colegio. Las otras 10 horas que no hago son las que nos entrega la municipalidad para el trabajo de dirigente del Colegio. Pero la mayoría de los profesores, de los profesores hombres trabajan en dos colegios.

¿Usted es dirigente?

Del comunal Santiago

¿Y cuándo ingresó al movimiento pedagógico?

Bueno, en mi calidad de dirigente, cuando se inicia esta actividad a partir del congreso del 97 en que se lanza la idea de crear el movimiento pedagógico, empezamos a participar al año siguiente en los seminarios que planteaban este tema, en la cual entregaba la responsabilidad a los dirigentes del gremio, en la idea de no solamente abocarnos a la reivindicación, sino que también a profundizar en el marco de lo que

viene siendo la reforma educacional de los nuevos planteamientos que hay en torno a la educación. Por lo tanto el ingreso al movimiento pedagógico en esta etapa es de un aprendizaje y una búsqueda de asumir los nuevos planteamientos que se dan en el tema de la educación. Yo creo que es casi como respuesta del Colegio, un gran porcentaje de dirigentes nos incorporamos a ello porque en nuestro proceso de formación uno termina la universidad y depende de uno si quiere seguir perfeccionándose y vinculándose a los temas educacionales. Y es tarea prioritaria para los dirigentes estar al tanto de estos temas.

¿Qué es lo que usted valora del Movimiento Pedagógico?

En primer lugar nos permite descubrir determinadas tesis a propósito de que es posible una educación distinta a la educación formal que hoy día se plantea desde el ministerio, que por lo demás no es nuevo. Siempre ha estado esta propuesta educacional distinta de pensar la educación desde una perspectiva crítica. Ayuda a poder valorar lo que uno instintivamente o en la práctica va descubriendo como metodología distinta a la que te entregaron, por ejemplo, en la universidad. Yo me formé en tiempo de la dictadura, por lo tanto fue muy poco lo que yo aprendí desde el punto de vista de la educación. Yo creo que mi aprendizaje ha sido posterior. En el mismo movimiento pedagógico y en los seminarios que participamos como dirigente.

¿Ha observado cambios personales tras su participación en el Movimiento Pedagógico?

Yo no diría tantos cambios personales, sino que una ratificación de lo que estábamos haciendo o cómo pensábamos la educación tenía un marco teórico. Es como reencontrarse a mi modo de ver con una teoría que te avala y te da más confianza en los planteamientos que estás desarrollando.

¿Y tiene alguna crítica o algo que cree que le falta al Movimiento Pedagógico?

Lo que le falta al movimiento es poder generalizarlo aún más al interior del magisterio. Yo creo que todavía no abarcamos al conjunto de los profesores. Y esto es responsabilidad nuestra poder profundizarlo. Sin embargo, hoy día cuando estamos desarrollando el congreso curricular, se permite poder llegar con esta opinión y acercar las distintas expresiones que se dan en el ámbito universitario a los colegas y ha sido bastante interesante. Yo creo que estamos en un proceso de crecimiento en que va tomando mucha fuerza. Va ayudando a entender la educación de una forma distinta. A asumir la reforma educacional, pero desde una perspectiva desde los profesores y no como fue instalada de arriba, del Ministerio. Yo creo que por ahí va el camino. Podríamos profundizar más, gastar más tiempo en eso. Yo creo que la crítica que podíamos hacerle al movimiento, entendiendo que es una expresión como dice su nombre, un movimiento, no es una estructuración, por lo tanto se avanza en la medida de la voluntad de los profesores. Y lamentablemente hoy día en nuestro país en esta economía neoliberal los profesores viven como muy enajenados, muy preocupados de sus sueldos, de la cosa cotidiana e inmediata, los problemas del consumo y de verdad que topamos con una barrera que no es fácil para incorporar más y más profesores al proceso de replantearse la educación.

¿Y qué hace que exista esta diferencia entre profesores enajenados y otros profesores que a pesar que les falta tiempo y que tienen que correr de un colegio a otro se den un tiempo extra para participar en el Movimiento Pedagógico?

Yo creo que tiene que ver con las formas de entender la vida. Cuando uno toma consciencia de la importancia y la valoración de la educación no sólo en la repetición de la sociedad hacia la escuela, hacia el liceo y uno se da cuenta que desde la escuela es posible también hacer transformaciones que apunten al cambio social, eso se transforma en una responsabilidad, en una actitud ética que uno no puede dejar pasar, a pesar de que te genera una cantidad de problemas de tiempo, porque andas siempre apurado, no tenemos los tiempos que quisiéramos, producto de esto de tener que trabajar en dos lugares, ser dirigente, y además estar incorporado al movimiento, son muchas las actividades.

¿Y en qué momentos hacen Movimiento Pedagógico? ¿Cuál es la dinámica de trabajo?

En la comuna de Santiago tenemos unos 20 profesores municipales con una cierta permanencia, que hemos participado en los seminarios a los que nos ha convocado el movimiento a nivel nacional, se han generado grupos de discusión, de investigación. Yo pertenezco a un grupo de investigación, que está bastante lenta, nos quedamos en la primera parte justamente por el poco tiempo que tenemos. El congreso curricular nos ha obligado nuevamente, a pensar, y a elaborar en función a esta discusión que se está llevando a cabo hoy día en torno al congreso curricular y los profesores del movimiento han jugado un papel importante.

¿Y ustedes dónde se juntan? ¿Tienen fijadas reuniones periódicas?

Nos juntamos en el comunal de profesores. En esta etapa nuestro grupo no tiene reuniones programadas. Otros grupos sí han seguido funcionando, pero nosotros nos articulamos frente a las coyunturas.

¿Y en qué consistía su investigación?

Queríamos probar que era posible mejorar el aprendizaje de los alumnos sin ser seleccionados a los estudiantes. Para ello trabajamos en dos liceos y una escuela, entrevistando a los profesores, hicimos una encuesta y grupos de discusión. Lo que resultaba de ahí era el convencimiento de los profesores de que era posible, independientemente de la variable socioeconómica y de todos los problemas que tenemos como profesores para poder generar una mejor calidad. Si no que apuntaba, fundamentalmente a que cuando está en la conciencia del equipo de profesores de un lugar, en su conjunto en que se comprometían, era posible avanzar en mejores aprendizajes.

¿Y la investigación la hacen en sus mismos liceos o van a otros?

Sí, la hicimos acá (Liceo Cervantes), en el Liceo 4, donde hay dos profesores del movimiento y en la Escuela 12. Esos son los dos que tomamos. Pero la encuesta también la hicimos acá en el Cervantes. Pero pensábamos mejor en el Liceo 4, porque habían más colegas y ellos están con Jornada Escolar Completa, por lo tanto tienen más tiempo para el trabajo pedagógico y era posible demostrar lo que nosotros estábamos levantando como hipótesis.

¿Y cómo influye la cantidad de colegas que haya del Movimiento Pedagógico en un mismo establecimiento para que funcionen las reuniones o las investigaciones? ¿Usted está con alguien en su Liceo que esté en el Movimiento Pedagógico?

Había uno, pero está con permiso ahora. Claro que ayuda, ayuda bastante, porque nos permite plantearnos al interior del Consejo de Profesores de manera distinta, mucho más sólida en función de las propuestas que les traemos a los profes. Y genera inquietud en el resto, en por lo menos, escucharte algo distinto, y que es posible hacerlo, por lo tanto, en la medida que son más los colegas que participan en estos grupos de investigación, o discusión, o análisis es más posible avanzar con propuestas nuevas al interior del colegio. Y vinculado, por ejemplo, de la unidad técnica pedagógica que toma con buenos ojos estos planteamientos, porque le da un carácter distinto al profesor, que además, está investigando sobre su mismo proceso de trabajo. Entonces, le genera una calidad distinta y se produce, yo diría, un proceso en que la comunidad lo acepta y lo asume y lo ve de manera distinta.

En su caso, ¿has intentado integrar a colegas del Liceo Cervantes o de tu otro establecimiento?

Sí, pero chocamos en la cosa del tiempo los profesores. Hay gente que le gustaría. Una de las cuestiones que nosotros discutimos con la dirección de educación, que en la medida que el profesor tuviera más tiempo, sin estar frente a alumnos y trabajo colectivo, mejoraríamos los aprendizajes. Incluso por allá apuntaba nuestra hipótesis, de que en la medida de que el profesor tuviera más tiempo del que oficialmente se le

entrega, pero si este tiempo estuviera ligado para trabajar para que el profesor investigara sobre sus prácticas, indudablemente que mejoran los resultados, porque el quehacer se hace de manera distinta. Se hace con una visión más científica, con una metodología más clara. Porque lo que tenemos hoy día con los profesores que egresan de la universidad es que trabajan como aprendieron, como le enseñaron. No comparte con sus colegas, no están los tiempos, a pesar de que la reforma entrega algunos tiempos, pero son muy limitados y se gastan en cuestiones administrativas. Si de verdad se trabajara colectivamente, en grupos, investigando las propias prácticas de los profesores mejoraríamos notablemente los aprendizajes de los muchachos.

¿Y qué valora más del Movimiento Pedagógico, los tiempos de reflexión con sus pares o el marco teórico que les ofrece?

Yo creo que en la medida de que los profesores puedan descubrir de que el aprendizaje está motivado por distintos elementos, es posible generar de esos aprendizajes no solamente la cuestión del conocimiento en tanto teoría pura, sino que el conocimiento de la vida como hoy día les toca vivir a los muchachos del siglo XXI, con valores absolutamente distintos a los que nosotros nos formamos. Con aspiraciones también distintas. Y si no hay profesores capaces de comprender eso y desde ahí mostrar alternativas, se producen aprendizajes significativos que tienen que ver no solamente con la cuestión académica, sino también con la formación valórica. Y eso ayuda. Nos damos cuenta que sí, que se avanza.

¿Se siente apoyado por los directivos, los UTP?

En el caso nuestro, tenemos el apoyo de la UTP. Intercambiamos bastante con ellos. En los consejos, cuando abordamos la problemática pedagógica, somos escuchados y se recogen nuestros planteamientos. Los documentos que tenemos del Movimiento para socializarlos, se asumen con plenitud. Tenemos esa posibilidad, que no siempre se da en todas partes. Traemos los documentos que nos dan el Movimiento Pedagógico, los socializamos, les sacamos fotocopias, los compartimos con los profes.

¿Qué proyecciones ve ud. para el Movimiento Pedagógico, cuál sería lo idea que ocurriera de aquí a un par de años?

La tarea es enorme, porque luchamos contra un sistema que está formando tecnócratas no más, a pesar de que el discurso teórico diga otra cosa. Lo que hoy entrega la reforma educacional es simplemente mano de obra ilustrada en función de un trabajo concreto de generar operarios. Por lo tanto el Movimiento Pedagógico tiene una tarea de una proyección bastante grande en términos de recuperar, ya decíamos, la conciencia en los profesores y en los nuevos jóvenes que hoy se incorporan a la vida. En ese sentido, el Movimiento Pedagógico tiene una tarea, yo diría, casi titánica, de poder generar nuevos cuadros que mañana encabecen la transformación de esta sociedad. La educación yo la entiendo así, no la entiendo de otra manera.

¿Ud. ve disociado o bien unido sus roles de dirigente, profesor e integrante del Movimiento Pedagógico?

Yo siento que uno todo. En mi caso particular, yo trato de tener el mismo discurso en todo mi quehacer, de profesor, como parte del Movimiento Pedagógico, como dirigente. No hago una separación. No sé si será bueno o malo, pero así lo hago. Y así se me reconoce también. No es como una cosa distinta mi rol de dirigente, o mi rol de profesor o de integrante del Movimiento Pedagógico. Es como una sola persona, cumpliendo incluso con un discurso parecido en los tres momentos. Como soy profesor de Historia, a mí me toca trabajar, por ejemplo, en Cuarto Medio, el tema del siglo XX en América Latina, y es clarísimo lo que se enseña en función lo que dice el discurso que uno aprende a propósito del Movimiento Pedagógico de cómo se enfrenta hoy esta ideología que lo domina todo y cómo es posible también buscar los espacios para enfrentarla y transformarla.

¿Se les produce algún tipo de contradicción entre lo que les exige el Simce o la PSU y lo que ustedes quieren enseñar fruto de lo aprendido en el Movimiento Pedagógico?

Por lo menos a mí no me pasa, porque soy profesor de Historia y en esa asignatura, en general, a todos los alumnos les va bien. Hay un grupo de profesores que más allá de los resultados de la PSU, lo que nos interesa es entregar una semilla y que esos chiquillos después se transformen en agentes de cambio. No estoy yo solamente en tanto Movimiento Pedagógico, sino que hay otros profesores que aquí en el Liceo piensan así. Hay otro grupo de profesores que sigue muy preocupados del Simce y de los contenidos. Que trabajan con muy poca reflexión de lo que están haciendo o de lo que están produciendo. Ellos cumplen con el rol que se les entregó como profesor y no como una responsabilidad de agente social. Y se ve claramente con los profesores de Ciencias o de Matemáticas, que de pronto son como muy cuadrados en lo que ellos hacen. Y está el acento en los resultados, en las mediciones, en las calificaciones y no en la proyección, en la formación valórica de las personas, que es un tema en general, no sólo de este colegio, sino de cómo se enfrenta la educación.

¿Ud- cree que esto depende del tipo de asignatura que da el profesor o va más allá de eso?

Yo creo que eso pesa en alguna medida, pero también está lo otro, esta falta de conciencia en la gente que se preocupa de responder para lo cual fueron contratados, porque si uno va más al fondo, se entiende que la educación no es solamente una cuestión de asignatura o de pasar tal contenido, sino que de formar y eso yo le valoro a propósito a la reforma de que pone el centro en que hay que articular los distintos subsectores en función de una formación integral del muchacho, pero que en la práctica, en el desarrollo no se da con los colegas.

Me habla de roles distintos, ¿qué rol de profesor plantea el Movimiento Pedagógico?

El de formador, indudablemente formador y generador de conciencia que le permita al muchacho descubrir que detrás de cualquier acción, de cualquier trabajo hay un modelo, hay una idea. Ahora, yo no trato de que todos mis alumnos piensen como yo. Tengo alumnos que son hijos de personas que son de las Fuerzas Armadas y muy respetuosos cuando uno entrega el discurso o su clase, la entrega señalando que es la opinión de uno, que existen otras, pero que la contrasten con la realidad. Que sean ellos lo que descubran por qué se piensa así o por qué no se piensa “asá”, qué está sucediendo ahí. Entonces, se respeta el pensamiento, la actitud que tenga el alumno y él tendrá que contrarrestar y sacar después sus propias conclusiones.

¿Estos pensamientos que me dice ahora, son propios tuyos o aportados por el Movimiento Pedagógico?

Yo creo que el movimiento nos ha ayudado a encontrar un marco teórico que se encaja con lo que yo hacía, con lo que yo creía que debía ser la educación. Yo me eduqué en tiempo de la dictadura y en aquella época eran malísimos los profesores, aunque ahora no han cambiado mucho, siguen siendo malos. Pero el Movimiento Pedagógico me permitió vincularme con una serie de educadores, teóricos, psicólogos, que apuntan a desarrollar esto del curriculum crítico y que no es otra cosa que profundizar y descubrir que lo que uno estaba haciendo o como pensaba que lo estaba haciendo no era una cosa de locos, sino que tiene que ver con la misma p´rctica y la misma vida que le tocó vivir a uno. Pero sí creo que el Movimiento Pedagógico es un aporte importante.

¿Y ha influido en su autoestima profesional?

De más que sí. No sólo la gente que participa en el Movimiento Pedagógico y que tenemos las ideas muy claras, sino porque además nos permite enfrentar la educación con una redefinición y resignificación de este proceso que te hace seguir en la profesión. Yo creo que la diferencia entre los profesores del Movimiento Pedagógico y

el profesor común es que nosotros estamos contentos con lo que hacemos. Creemos que es un aporte a la vida. No es una carga ser profesor, sino que es una situación de bastante optimismo, independientemente de las condiciones económicas y todo lo que te toca vivir, pero lo hacemos con ganas, y eso nos diferencia.

¿Cree que los otros profesores están más preocupados de sus condiciones laborales?

Claro, y buena parte de ellos nunca estuvo conformes con ser profesores, entonces eso hace que caigan en la rutina y no sean creadores, porque el profesor, en esencia, es un creador. Y en la medida en que uno profundiza en ese aspecto, se va a sentir mucho más satisfecho, independientemente de las condiciones económicas y del trabajo que uno tiene, que no son las mejores. Y en el Liceo municipal uno puede desarrollar esas cosas, independientemente de lo demás. Y nosotros aprovechamos ese espacio.

2. Entrevista a asesor nacional Movimiento Pedagógico

¿Cómo definiría el Movimiento Pedagógico?

El Movimiento Pedagógico en términos de lo que para mí significaría, lo que estamos haciendo nosotros en el Colegio de Profesores, en el gremio en general porque es más que Colegio de Profesores. Si bien es una instancia que desde el Colegio de Profesores como institución se plantea como una línea de acción que se debiera instalar en todas las regiones a título de todo el país en carácter institucional incluso independiente a las direcciones de contingencia que tenga el colegio. Como más bien de una tarea de proyecciones trascendentales sobre lo que sean los diferentes gobiernos. Una cuestión que vaya más allá, que se instale propiamente como una línea que se retroalimente con la línea reivindicativa salarial; porque esta igualmente, la del Movimiento Pedagógico puede convertirse en muchos aspectos en reivindicativa, pero no en aspectos salariales sino que pedagógicos.

Desde la institución quiere ser una alternativa de concepción pedagógica a nivel de todos los profesores del país. De allí más de algunas instancias que nosotros organizamos, no se limitan solamente a profesores colegiados sino que abarcan el amplio espectro de profesores del país. Ahora, esto desde el interés nuestro independiente de lo que ocurra con ese tipo de convocatoria. Ya que algunos dirigentes podrán invitar a gente que solamente son colegiados o que son de sus líneas políticas.

Desde esa perspectiva, el Movimiento Pedagógico instalado así para mi gusto que concibe como la forma de remirar el quehacer profesional docente. Desde una forma de acceder al tema curricular y a la política educativa bajo una concepción de la pedagogía crítica, a la manera también como la hemos podido desarrollar en Chile. Eso entendiendo el Movimiento Pedagógico como una concepción del quehacer pedagógico de una mirada crítica, a la manera de Chile pensando no necesariamente en una traducción fiel a uno u otro de los pensadores críticos que puedan haber, como Paulo Freire, Giroux, Elliot, McLaren, más bien desde una mirada recogida con muchas de las ideas que ellos presentan desde su contexto de país y también en un contexto

de mirar el tema latinoamericano. En el contexto nuestro de acuerdo a la historia que nos sigue en lo que se ha ido construyendo como educación en Chile. En este sentido la pedagogía crítica nosotros la tomamos en el concepto del vínculo del profesor con la sociedad, la manera de cómo puede ver a esa sociedad en proceso de cambio transformativo, en razón de desarrollo de ser humano desde una perspectiva de un Chile solidario, de un hombre crítico proactivo, participante activo de la sociedad, desde una lógica crítica hacia la dependencia, del autoritarismo, tratando un poco de generar mayor capacidad, de autogestión, de autonomía en el marco de lo que puede deliberar o decidir el profesor en el radio del profesor docente. Esa concepción de lo pedagógico para nuestra manera de ver las cosas escapa al tema meramente técnico y en ese sentido es una nueva manera de presentar el tema de la educación permanente. Es decir, ya no instalarse como un curso de capacitación contingente que responde a un aspecto técnico de la evaluación o en una cuestión parcial del currículum o del tratamiento de contenido de los programas y planes de estudio, sino que una mirada que integre esos diferentes elementos desde esta concepción que te comentaba al comienzo; de tal manera que esta educación permanente lo vemos como una manera en que el profesor pueda convertirse autónomamente en un sujeto que remire su propio quehacer docente y en esa remirada revise y evalúa lo que está haciendo en la práctica y lo que está haciendo también como propuesta de país. Se trata de si el profesor va observando en su evaluación permanente aquello que va ocurriendo, nosotros tratamos de generar con ellos recursos que le permitan mirarse también de una manera más sistemática, entonces acompañado a lo que es esta mirada crítica también podríamos tener presente la mirada del investigador, que el profesor no sea solamente un profesor que mira atentamente los procesos que van a ocurrir y desde ahí se plantea con esa mirada crítica, insisto, sino que además es capaz de sistematizar su práctica rigurosamente y levantar a través de esa práctica una investigación que genere cambios, una investigación que tenga un carácter más emancipador. Que genere cambios desde los problemas que vive a nivel local en la escuela incluso minúsculos de cuestiones muy domésticas en el aula sean motivo de reflexión crítica para efectos de cambio a ese nivel y que puedan en muchos casos ampliar su foco de atención hacia su institución escolar en la que está propiciándose esa investigación y más aún desde ahí incluso al ámbito de acción educacional en el contexto regional o

nacional. Eso lo va ir presentando los niveles de distinción que se generen con la naturaleza del problema, pero también los niveles de distinción que tenga el profesor para desde allí ampliar su conciencia hacia el problema educativo en su conjunto, como una mirada más sistémica. En ese sentido no necesariamente separando los problemas pequeños de los problemas grandes, problemas de política nacional y por otro su práctica educativa, sino más bien una retroalimentación de una cosa respecto a la otra.

A la mirada crítica e investigativa se le podría agregar una mirada de gremio, es decir un profesor que tampoco este tipo de pensamiento lo vaya desarrollando desde un francotirador solo, desde un lugar tal o cual donde esté parado, sino que más bien sea un profesor que conciba el quehacer educacional también en una construcción social, es decir que lo que hace lo haga con otros y el hacerlo con otros también implique una posibilidad de generar cambios con otros. En eso es que presentamos esto en una perspectiva de gremio y en eso es que lo contingente que vivimos actualmente el gremio se nos potencia desde una institución que favorece esa construcción de gremio que sería esta institución Colegio de Profesores. En ello va una invitación al profesor para que desde su lugar de trabajo de estructure en conjunto con otros y construya propuestas de carácter colectivo en el contexto del Colegio de Profesores. En ese sentido es una perspectiva de gremio, una perspectiva social.

¿Cuáles son las distintas etapas o instancias de formación que tiene el Movimiento Pedagógico?

El Movimiento Pedagógico se ha ido encarnando en un programa de trabajo específico y ese programa ha tenido varias líneas de instalación. Lo primero que se empezó a hacer al respecto fue una invitación para que los profesores se sensibilizaran y conocieran la propuesta y desde ahí se convirtieron en grupos permanentes de trabajo y el vínculo o la propuesta que estaba presente en ello era constituirse como grupo de investigación docente. Para ese efecto la primera propuesta significa hacer seminarios de investigación de un día y medio aproximadamente a los que se convoca a los profesores de manera amplia, profesores de base o dirigentes y que se vayan haciendo

en distintas regiones del país. Eso significa que cada región se llamaba a que el encargado de educación del equipo regional convocara, con el apoyo nuestro, a los colegas y con ellos estructurar un seminario que diera cuenta de las líneas de acción del Movimiento Pedagógico, que a su vez significaran un trabajo concreto de presentar un primer problema de investigación, y que eso le diera continuidad de trabajo a un grupo de personas, y que con el apoyo desde asesores a nivel nacional se le fuera haciendo una supervisión de trabajo y un apoyo de ese trabajo para que terminaran con algunas posibilidades de cambio que emprendieron con ese problema. Por tanto, era un seminario de un día y medio, pero con un seguimiento durante todo el año que los colegas se veían con este acompañamiento. Gran parte del seminario estaba dirigido a entregar los pasos sistemáticos de la investigación-acción, desde la investigación docentes y se le acompaña con módulos de trabajo que hemos ido incorporando con el tiempo. Al comienzo no había módulos escritos, era más un acompañamiento presencial, ya con el tiempo, comenzamos a pensar en módulos escritos que sirvieran como manuales de trabajo. Desde ahí se han ido revisando y estructurando hasta llegar a ser incluso de interés internacional, en cuanto a que las organizaciones de profesores internacionales que han ido acompañando este trabajo se han interesado para que esta propuesta se haga a nivel latinoamericano, y por tanto los módulos sirvan en Chile como en otros países de Latinoamérica.

¿Qué características tiene el tipo de investigación que desarrollan en el Movimiento Pedagógico?

Ya te he dicho algunas palabras: investigación-acción, investigación docente. Esta propuesta de investigación resulta de una historia que se fue construyendo en el período de la dictadura y que muchos de los que participamos en esa instancia nos allegamos luego al Colegio de Profesores en este proyecto como programa de trabajo para que acá se pudiera impulsar un trabajo de investigación desde esa mirada. Particularmente, eso surge desde una forma de concebir la investigación-acción que se fue sistematizando por parte de algunos profesores chilenos. Entre ellos, cabe distinguir por ejemplo las elaboraciones que se hicieron por parte de Rodrigo Vera, Ricardo Hevia, que en conjunto con otros colegas, que fueron un poco acompañando

la sistematización que ellos empezaron a hacer de una manera de hacer investigación en el ámbito docente y que era como traer la investigación-acción hacia la investigación docente, se fue construyendo con grupos de personas que se fueron formando a la luz de eso y que de alguna manera dieron lugar a un vínculo con el gremio. Tanto así que al principio esto se fue estructurando con otras organizaciones internacionales de maestros y que se hacía tanto en Chile como Paraguay y otros países de Latinoamérica y que luego adquirió más cuerpo en el Colegio de Profesores, porque al principio fue estructurado en grupos de trabajo desde una experiencia una experiencia más bien parcial del gremio con lo que era Decal Oriente (Departamento de Capacitación Laboral Oriente) en el cual se trabajó durante el período de la dictadura, y que ese departamento en varias zonas de Santiago se fue estructurando, pero principalmente donde se desarrolló más fue en la Decal Oriente. Desde allí se partió con esta experiencia de apropiarse de una investigación docente a través de los grupos que se llamaron Talleres de Educación Democrático. Luego de esa experiencia, cuando se empieza a sistematizar el trabajo al interior del Colegio de Profesores, para poder hacer realidad lo que era preocuparse de un pensamiento pedagógico crítico en el gremio, se fue adaptando esa propuesta de investigación docente a las características de lo que era la construcción de gremio en el Colegio. Entonces, la investigación acción, grande, como se puede llamar, fue tomando el carácter de investigación docente en el caso nuestro.

¿Y en qué se diferencia de otro tipo de investigación?

Es una investigación que no es cuantitativa, en términos de la búsqueda de datos universales, uniformes, de un comportamiento moldeado o previsto como un comportamiento estandarizado de las personas que participan de una actividad, una acción o una cultura. La idea aquí es más bien una mirada cualitativa, pensando en lo contrario, que las personas al reunirse socialmente estructuran códigos que son locales, de contexto y por tanto no necesariamente se pueden estandarizar en forma llana, a través de frecuencias cuantitativas. Más bien comportamientos ligados a contextos de acción, contextos que le dan significado a las cosas que allí se hacen. Entonces el interés estaría puesto en los significados que se van construyendo por

estas comunidades de hablantes de un mismo campo de acción a nivel escolar. Es una investigación cualitativa, que proviene de la antropología y de las ciencias sociales, pero que se apropia del quehacer docente, de allí que eso se traduce en investigación docente.

Ahora, desde esta mirada cualitativa, en el marco de la investigación-acción y de la investigación docente, una investigación que no se quede en la mera descripción de los significados de una comunidad de personas, sino que a su vez se constituya en un cambio, propuesta de acción, transformación de los problemas. Es decir, que la investigación resulte una manera de ir acompañándose con todos aquellos que se va buscando la construcción de esos significados, y desde ese colectivo, se vaya generando un nivel de conciencia sobre los problemas que se van viviendo y que se vayan convirtiendo desde ya en fórmulas de cambio. No esperando que al término de la investigación se susciten tales o cuales cambios o se presenten tales o cuales propuestas para que alguien las ejecute, sino más bien que desde los mismos protagonistas que empiezan a participar esa investigación ya se empiecen a generar cambios en la mirada de ese problema.

La segunda instancia que se agregó a los seminarios de investigación, fue articular con estos grupos de investigación, también círculos de estudio, que fue una instancia que se siguió estructurando a través del tiempo, como otra forma de estructurar grupos que fueran de carácter permanente y que también motivaran a muchos otros que no los llamaba el interés práctico de la investigación, pero que sí estuvieran motivados a generar grupos de opinión, pero que sistematizaran esa opinión de manera más estructurada y desde ahí empezamos a formar grupos en calidad de círculos de estudio. Esas dos instancias se fueron tomando de la mano en los seminarios, con la misma característica de los seminarios de investigación.

Eso por un tiempo, pero luego se vio la necesidad de que a ello se allegara una línea más fuerte, más estructurada de formación de profesores, en cuanto a generar más permanencia, más estabilidad. Muchos profesores surgen, se reúnen en torno a una problemática, pero la tarea práctica muchas veces diluía a los grupos y finalmente

nos íbamos quedando con un grupo menor. Una manera de potenciar eso fue tratar de dirigir más focalizadamente la atención, lo que significó atender a una protesta de formación de líderes, en cuanto ya no fuera solamente profesores que asistan a seminarios, sino que formar a profesores con mayor autonomía y mayores capacidades para convocar y estructurar grupos de trabajo. Eso invitó a establecer una línea de liderazgo pedagógico, lo que se tradujo en un programa de trabajo a través de un curso, que en algún minuto incluso ya tratamos y así se hizo, que fuera con reconocimiento del Centro de Perfeccionamiento, porque ya era un curso que necesitaba de un número de horas presenciales y un número de horas no presenciales, que constituían un trabajo de 8 días de trabajo intensivo, el cual se organizaba en 4 días presenciales, seguido de un período de seguimiento del trabajo no presencial, para luego nuevamente trabajar 4 días. Ese trabajo de liderazgo se introdujo ahora con propuestas con temas de cómo autogestionarse en cuanto a la organización, para lo cual ya estaban los ejes que desde el Movimiento Pedagógico necesitábamos impulsar desde la pedagogía crítica; a su vez el eje propio de la investigación y también metíamos con más fuerza un eje de comunicación y convocatoria para la cuestión organizativa, de tal manera que los colegas fueran más preactivos en la formación de grupos a nivel regional y que ya no dependieran necesariamente del nivel central.

Eso nos dio una satisfacción de ir formando un nivel importante de profesores en todas las regiones, en algunas regiones con mayor densidad que en otras.

A la línea de líderes, se metía una tercera línea que era cómo potenciar en estos profesores a líderes que tuvieran capacidad de autogestión de convocar y apoyo local, pero que a su vez tuvieran el alero, el apoyo, la capacidad del propio gremio en términos institucionales. Eso, en términos de que cuando invitábamos a los líderes iniciales, no necesariamente todos eran dirigentes, muchos de ellos eran más bien profesores de base y algunos eran dirigentes. Y nos dábamos cuenta de que aquellos que eran líderes dirigentes tenían ciertas como herramientas. Éstos líderes que eran potentes para convocar y para generar mayor espacio de permanencia de los grupos, siendo los dirigentes con mayor probabilidades de contacto con la institución, nos llevó a pensar en una forma de liderazgo que también fuera dirigida a dirigentes. Y de allí se

estableció este otro programa, que era un curso de formación liderazgo pedagógico, hacia dirigentes, por tanto que tuviera como eje central en el acompañamiento de los temas que se trabajaba con ellos. Y este eje central era el de educación pública. Esa línea era cómo ir incorporar en estos profesores una mayor comprensión, información, una mayor experticia en temas de educación pública y de políticas públicas. Ese eje que se agregó de manera más sustantiva se ha acompañado de los ejes anteriores. Es decir, seguíamos con investigación y con pedagogía crítica, pero con una mirada fuerte en educación pública. Y eso es lo que nos ha venido brindando el último período de formación de grupos a nivel de país en cuanto a ir formando dirigentes. Esa es la última etapa en la que estamos en este minuto comprometiendo el esfuerzo en al Movimiento Pedagógico.

¿De todas maneras siguen formando profesores de base?

De todas maneras se siguen realizando seminarios de investigación, porque esta capacidad autónoma ha permitido que en varias regiones los mismos colegas vayan formando grupos y vayan necesitando armar seminarios de esta naturaleza. Y ahí, si bien tienen la autonomía para la autogestión local, han estado muy cuidadosos de mantener el vínculo con la asesoría central nuestra para darle el contenido al Movimiento Pedagógico local.

¿Y cómo se hacen los seguimientos una vez que ya se ha hecho el seminario de investigación y surgen grupos de investigación con un tema a estudiar?

En eso surge primero el tema de cómo comunicarnos. Hay dos maneras: la presencial y la no presencial. Para la no presencial hemos tenido que recurrir a la tecnología, primero a la que pudiera ser más vigente y factible de utilizar a nivel de país y de regiones muy extremas, muy apartadas, incluso a localidades muy difíciles de llegar y en ese sentido, lo que más hemos ido utilizando ha sido el fax, el teléfono y ahora el correo electrónico. Y en el caso un poco más lento, el correo normal. En esa manera no presencial les solicitamos a los colegas que nos informen de las reuniones que van teniendo, y de sus avances, en cuanto a los instrumentos de investigación que

están utilizando, cómo lo han ido construyendo. Hemos tenido que ir atentamente a la revisión de estos instrumentos, ya que en todo hay un problema ideológico que se va presentando con la investigación. Todos los colegas hemos sido formados más en investigación cuantitativa, entonces lo más recurrente es que en los períodos no presenciales tienden a recaer en la mirada cuantitativa, entonces al final recogen gráficos y esquemas varios desde lo cuantitativo y que hacen perder la mirada sobre el centro de de esta investigación en los propósitos de estos significados que comentaba anteriormente.

Esta comunicación nos va permitiendo ir poniéndonos de acuerdo en tipo de investigación e ir apoyando más metodológicamente el asunto. Durante ese período no presencial.

El período presencial es volver a la región y ahí los asesores nacionales, vamos a las localidades nuevamente, hacemos un seminario de seguimiento en el cual se reúnen todos los grupos que han estado haciendo investigación y se hace un trabajo en terreno en función de la base que hayan ido obteniendo. Se presentan las investigaciones de acuerdo a los niveles avances que han tenido los grupos.

Hay otro elemento que no te había señalado que es interesante verlo en estos grupos también que es el tema del grupo democrático de trabajo y así como se ha ido impulsando un trabajo de investigación, de mirada crítica, también se ha tratado de ir generando un trabajo grupal democrático con una mirada atenta sobre la participación. En estos seguimientos se hace bastante apoyo a la estructura de grupo horizontal. Con esa mirada presencial se hace el acompañamiento para que se vaya sistematizando el informe final de lo que ha sido la experiencia de investigación en cada uno de los lugares. Con la presentación del informe final se termina esa parte. De paso, me recuerda el tema que a la par de lo que han ido presentando, vamos reuniendo a los colegas, que a nivel de país, han ido este tipo de experiencias, ya sean investigación, círculos de estudios, los que se han ido formando en liderazgo y cada cierto tiempo el programa inicial vio la necesidad de hacer reuniones nacionales de todos los colegas que se han ido formando. Con ello surgieron los seminarios nacionales del Movimiento

Pedagógico y que en algún momento se transformó en seminarios zonales (norte, centro, sur) y que reúnen a todos los líderes, a los que han sido más estables en el gremio, y también a los encargados institucionales, que son los encargados del departamento de educación en cada región y los coordinadores de Movimiento Pedagógico de cada región que son los que tienen una coordinación directa con el equipo central a nivel nacional, y es el que sigue siendo portavoz de la tarea a nivel local.

¿Cuál es el rol de los asesores nacionales?

La asesoría tiene todo un concepto. También hay que mirarla desde la perspectiva crítica. La asesoría nuestra significa profesores comprometidos con esta tarea que vayan formándose también en una mirada crítica, por tanto nosotros vamos retroalimentándonos en reuniones permanentes como equipo de trabajo y luego nos distribuimos distintas regiones para estar atento a lo que en cada región se va desarrollando y la tarea nuestra en las regiones es estar en contacto permanente con los coordinadores del Movimiento Pedagógico y los encargados de educación de cada región para que allí se vaya el trabajo en las diferentes áreas que te estaba comentando. Y desde allí, si surgen iniciativas ya sea propiciadas por nosotros o espontáneamente hayan surgido a nivel regional, se transmiten a través de cada uno de nosotros y como equipo resolvemos como llevar a cabo la experiencia en términos de financiamiento y de la organización misma y finalmente nosotros asistimos a los seminarios, eventos o las distintas instancias que se van presentando.

¿Y qué logros o cambios ha notado en los profesores que participan del Movimiento Pedagógico?

La impresión inicial que me causan los cambios, son cambios fundamentales no sólo en el quehacer técnico docente, no sólo digo, porque también lo hacen, también hay una mirada nueva sobre lo que la práctica doméstica implica para el profesor. Observo que hay cambios de esa naturaleza y cambios en el sentido de su acción docente fundamentalmente. Como ponerle un sentido a lo que muchas veces se

trajo en un trabajo de reproducción mecánica de lo que eran asignaciones ministeriales o de la comunidad educativa donde se instala cada profe. El profesor le da un sentido, una meta, un propósito más autónomo a su gestión. Eso va acompañado de varios cambios que yo llamo fundamentales, en todo el amplio espectro de la palabra. Primero, profesores más proactivos, que comienzan a tener palabra que decir en el equipo de profesores, a nivel de consejos de profesores. Comienzan a sacar la voz, a buscar maneras de intervenir el curriculum como se desarrolla en sus distintos locales. Profesores que se empiezan a ligar al quehacer, profesores que se encuentran alejados o no tan relacionados con el quehacer gremial se empiezan a comprometer con una acción gremial. Tal compromiso que empiezan a presentarse en listas de candidaturas y empiezan también a ser dirigentes. Profesores que empiezan a tener vínculos más institucionales con las orgánicas educaciones del lugar donde ellos viven tanto al nivel ministerial de educacional como de organizaciones sociales que pueden apoyar trabajos de los docentes en la localidad, como por ejemplo, búsqueda de financiamiento a través de vínculos con cajas de compensación o a través de organismos sindicales o empresariales. Profesores que empiezan a tener un ámbito de relaciones públicas distinta. Profesores que eran muy opacos cuando surgen en la base y que luego se traducen en profesores con cierta personalidad local a nivel social. Un cambio muy potente lo veo en su concepción íntima de docencia, pero también las acciones que acompañan esa acción de docencia. Acciones y relaciona públicas que empiezan a tener un vínculo distinto. Eso si lo unimos desde el momento en que aparece el profesor que muchos de ellos plantean como el desencanto de la profesión en un inicio y que a la par del acompañamiento que tiene este trabajo, llegan a hablar de encantamiento con la profesión en cuanto a que su autoestima profesional cambia drásticamente. Pasa de esta lógica de desencanto hacia una revalorización de su profesión a tal fuerza que docentes que empiezan a tener vínculo con la universidad en varias regiones son invitados para que muestren esta nueva perspectiva del quehacer docente. Que por lo demás en muchas universidades, en el ámbito de lo pedagógico y en general, desconociendo una mirada de ver así la acción docente, se sorprenden cómo estos colegas muestran una mirada crítica de ese quehacer y pasan a ser interlocutores válidos en apoyo a muchas actividades docentes de esas universidades. Entonces,

obviamente los docentes empiezan a sufrir un cambio en su autoestima. Es muy importante en ese aspecto. También empiezan a ser interlocutores válidos a nivel ministerial en el quehacer docente puesto que ya las direcciones locales, a nivel de seremis o direcciones provinciales empiezan a ver en estos profesores personas con una mirada más amplia e integrativa y también crítica del tema, por tanto empiezan a tener una interlocución con ellos y ellos empiezan a tener como esta referente de acción a nivel ministerial. Lo que no está lejos de riesgos y crisis para la formación de nuestros profesores, porque muchos de ellos al empezar a relevarse de esta manera en la profesión varios de ellos empiezan a hacer coaptados en términos de que son sacados por la grúa ministerial y se nos van un poco del terreno en que nosotros los fuimos formando. Eso implica para nosotros todo un grado de atención permanente a que los colegas estén dentro del gremio con una mirada crítica.

Cambios a nivel personal fundamental en su cuestión doméstica. Tanto así como cambios inclusos, por los mismos ejes temáticos que van surgiendo en la perspectiva crítica, como temas de género o temas originarios de la cultura en que está cada uno, eso han implicado cambios a nivel familiar. Eso tal vez no se podría evidenciar en términos cuantitativos, de cuántos, pero uno observa en los comentarios, en sus registros, en sus formas de testimoniar su experiencia personal, cómo van surgiendo cambios a ese nivel personal.

¿Y cuáles son las falencias que ud. le ve al Movimiento Pedagógico?

Bueno, tiene varias falencias en el sentido de que no es un trabajo de fácil construcción masiva. Si bien en la convocatoria es a nivel masivo, el tipo de trabajo, en que pretendemos que tenga un énfasis en equipos democráticos, no nos permite que sea un trabajo de muchas personas, por tanto se van reuniendo en grupos pequeños y a esos grupos pequeños se les va apoyando.

Si tratamos que esos grupos que se van formando, vayan irradiando y de esa irradiación a nivel local vaya siendo más masiva la propuesta. Pero cuidando en que no se vaya transformando en una lógica charlística de un sujeto que se vaya presentando

con un discurso que finalmente va quedando como un discurso muerto en los hablantes o los escuchantes. Más bien que haya una escucha atenta y participativa.

Si bien la limitante numérica tiene esa característica, a contraparte tiene personas que valen mucho como líder potencial en lo que entrega como discurso.

La otra debilidad es la mirada de la comprensión de la cultura escolar que hay en el gremio y la cultura local que hay en los establecimientos. Es una debilidad que se traduce en términos ideológicos, en cuanto a que a nivel de gremio que haya una cultura en la formación de líderes, de dirigentes que tengan esta otra mirada de las cosas, la mirada pedagógica y esta mirada integrativa de lo reivindicativo tanto en lo salarial como en lo pedagógico. Eso evidentemente que genera un tema que a veces crea problemas de competencia o celo entre un estilo de dirigencia respecto a otro. Eso nos ha llevado a que muchos dirigentes o colegas de base que se han ido formando desde esta forma más preactiva de acción gremial sean inhibidos e incluso atacados y resitados a nivel local por otros dirigentes que los ven como peligrosos o competentes en lo que están haciendo y con el temor que les quieran arrebatar a su propio equipo de electores o el grado de liderazgo que ellos mismos han ido construyendo a nivel local. Falta de comprensión gremial desde esa perspectiva.

A nivel de la cultura escolar, en establecimientos, también es otra problemática, porque estos colegas comienzan a hacer más preactivos, por tanto empiezan a aparecer en el consejo de profesores con una voz más fundada, entonces empiezan a ser objeto de la mirada atenta de la directiva administrativa, directores y equipos de poder de cada establecimiento y más de alguno empieza a tener complicaciones. Ese es un riesgo complicado para la formación de los profesores.

Otro tema débil que hemos tenido que ir sorteando con el tiempo e ir tratando de integrar una nueva mirada es el tema del perfeccionamiento. Puesto que tras la invitación a hacer grupos de investigación o grupos permanentes en la mirada pedagógica, pesa mucho en la cultura escolar el perfeccionamiento técnico. Muchos dirigentes a nivel nacional o regional se presentan con la idea de este

perfeccionamiento parcial, entonces no logran comprender una lógica de perfeccionamiento permanente desde la investigación y desde el ir generando pensamiento pedagógico en la construcción de grupos críticos. No lo ven con una rentabilidad en cuanto a que produzca tal o cual cantidad de cursos de perfeccionamiento técnico, sino que son profesores que se reúnen, que se van reflexionando, pero no ven este otro elemento duro en que los departamentos de educación locales se luzcan con tantos cursos de perfeccionamiento hechos.

El otro elemento que no deja de ser complicado es el tema de género. La mayor parte de nuestro gremio es femenino. Y es un tema no fácil de resolver, porque muchas de las actividades y seminarios que realizamos, requieren alejarse de la casa por un tiempo para formarse en estos temas y eso obviamente influye en las relaciones de pareja que muchas veces impide que la mujer participe. Si bien no ha sido dramático, no deja de ser un tema ruidoso que hay que tener presente, porque implica una nueva percepción de la lógica de pareja.

¿Y cómo ves al Movimiento Pedagógico en términos institucionales o frente al Directorio Nacional?

A diferencia de otras propuestas gremiales que muchas de ellas surgen desde el Directorio Nacional como grandes propuestas y desde allí empiezan a ser grandes de lucha, a diferencia de eso, con mucho acento en esta diferencia, te lo digo subrayado eso, acá aparece como una gran bandera de lucha generar un pensamiento pedagógico respondiendo al gran Congreso Nacional del año 1997, ahí aparece como un gran sentimiento del gremio que haya efectivamente una construcción más sólida en un pensamiento pedagógico crítico. Por tanto, lo que hace el Directorio Nacional con diferentes configuraciones políticas que se han ido dando del '97 en adelante, aparece como el interés del Directorio Nacional como que hay que hacer esto. ¿Cómo? Viene entonces el Movimiento Pedagógico que es la manera como se lleva a cabo. Y frente al Movimiento Pedagógico aparecen diferencias importantes. La comunicación y la manera de impregnarse con el Movimiento Pedagógico son bastante diversas. Y hay con más simpatía y menos simpatía. Se ve con problemática ideológica, de poder, de

desconocimiento de para donde puede ir esto. Ahí viene el tema de la cultura gremial y de la cultura escolar que también juega fuerte la cultura que tienen los dirigentes. Los dirigentes son profesores que vienen de esa cultura, por tanto también están con los mismos prejuicios y las mismas incomprensiones de qué significaría construir el gremio desde una concepción pedagógica distinta. Aquellos que han estado más presentes y se han ido formando en un línea por acciones comunes con el Movimiento Pedagógico, que han ido acompañando esta tarea, han ido internalizando la propuesta y son fieles defensores de la propuesta. Pero aquellos que están más distantes y lo ven como una tarea rara que se empieza a construir terminan siendo a veces espectadores, incluso han sido más de alguna vez un obstáculo. Desde el Directorio Nacional tiene también esta cosa ingrata. Por un lado, echarle para adelante con un tema, pero por el otro lado esto de mirar con mucho cuidado qué se pudiera estar haciendo con el Movimiento Pedagógico en esta dimensión. Por la falta de comprensión de lo que realmente significa este tema.

¿Y eso influye en los profesores de base?

Influye en términos de la llegada que tienen estos colegas en sus respectivas regiones. Influye hasta que se conoce la propuesta. Cuando el colega conoce la propuesta cambia su perspectiva y eso ha llevado a un cambio dialéctico en la perspectiva que el colega de base o el colega dirigente que se mete a conocer la propuesta logra sacarse los prejuicios de encima y es nuestro más fiel exponente para el cambio en estas perspectivas en los dirigentes regionales o nacionales y se dan cuenta de que no es una cuestión de que vaya a vulnerar necesariamente su expectativa de desarrollo de gremio. Cuando ya cambia esa lógica, comienzan a ser más receptivos a la tarea del Movimiento Pedagógico.

3. Entrevista a asesora nacional del Movimiento Pedagógico

¿Cómo surge el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores?

Los TED era un programa que hacía el Piie, un tipo de talleres llamado talleres de educación democrática que se hacían en distintos sindicatos de América Latina, entre ellos el Colegio de Profesores. El objetivo más profundo de los Ted era sensibilizar a las organizaciones sindicales respecto al tema educativo pedagógico y muy a largo plazo ir construyendo un movimiento pedagógico. No se planteaba como objetivo el construir un Movimiento Pedagógico. Era un tema de una sensibilización y la forma en que estaba era como para que se fuera ampliando y pudiera articularse como un Movimiento Pedagógico en el interior, pero nunca se habló del Movimiento Pedagógico de aquella época al interior del colegio de profesores, era conocido como los Ted. Se hizo como perfeccionamiento, entonces eran grupos que no seguían permanentemente. La permanencia eran los animadores, que eran los que se extendían con su formación para que ellos a su vez pudieran hacer talleres, supervisados por el Piie, pero hubo siempre un conflicto con los dirigentes del colegio de profesores. El colegio de profesores como colegio asumió los Ted bastante a regañadientes. Incluso hubo escuelas de verano en que nosotros trabajábamos con 20, por ejemplo, para ellos no era rentable y por lo tanto nos hacían 800 mil problemas porque se dieran ahí, aunque el colegio no pagaba nada, porque el proyecto era del Piie. Pero siempre bien a regañadientes.

¿Cuáles eran sus inconvenientes?

Yo diría que fundamentalmente no le veían el sentido a la cuestión pedagógica la dirigencia de aquella época. Y además era una cuestión que sentían controlada por el Piie y económicamente no les daba nada. Entonces yo creo que eso también influía.

¿Quién era el presidente del Colegio en ese entonces?

Verdugo

Entonces te dejaban ser no más, pero no te apoyaban. Por otro lado nosotros nos instalamos en tres regiones. En Santiago, en Valparaíso y en Concepción. En Santiago

siempre hubo problemas para que fuera una cuestión que pasara por el regional metropolitano o por le nacional, porque nosotros nos conectábamos con algunos comunales y en algunos enganchaban. Pero también “dejen existir esto es un tipo de perfeccionamiento, gratuito”. Pero no le daban un papel importante a los animadores al interior de la organización y hubo serios conflictos con los dirigentes de Concepción. En Valparaíso los dirigentes regionales eran bastante más abiertos y lo asumían más. En Valparaíso como que se dio mejor en ese sentido. Hubo bastante dirigentes que fueron animadores y ahí empezó a entrar un poco más.

Y llegó un minuto en que se terminó el proyecto financiado por el Piie y en algunos lados animadores continuaron desarrollando Ted, pero no había apoyo del Piie muy sistemático, la cuestión empezó a flaquear. Fue paralelo al período en que se dieron los perfeccionamientos masivos dados por el ministerio para la reforma. Entonces hubo un bajón en ese sentido. Entonces los Ted empezaron a desaparecerse al interior del gremio lentamente.

Eso es como el tema de los Ted adentro del gremio, porque al igual que en los otros países fue exactamente igual. Hubo una sensibilización hacia el tema pedagógico. Yo creo que los dirigentes se abrieron un poco en términos globales si uno lo evalúa. Hubo un transformación de las personas que participaron en los Ted, de los profesores, pero punto. No se mantuvo como una propuesta propia del gremio. Esto era como en el 95. Después, el 96 creo que es, asume Jorge Pavez y se dio un peso más importante a la cuestión educativa pedagógica. Era intencionalidad de la conducción. Y ahí se opta por darle importancia al departamento de educación y perfeccionamiento y se decide hacer el primer congreso nacional de educación el 97 y se opta por favorecer el Movimiento Pedagógico cuando hubo financiamiento por parte de la IE. Igual el tema del financiamiento es importante. Y lo que ocurre es que nos contratan a las personas de los Ted. Nosotros hicimos cambios importantes en lo que eran los Ted como cursos de perfeccionamiento y en términos metodológicos también, la forma de trabajar los grupos en el seminario, etc. Y ahí el sentido claro era la formación del Movimiento Pedagógico.

Donde se mantuvo la metodología de los Ted con una tarea distinta que es la pedagogía crítica, profundizar sobre la investigación, etc es en la formación de

liderazgo y ahí lo retomamos, la metodología más completita. Entonces la formación de liderazgo se retoma.

Me imagino que Alejandro te habrá explicado que habían como tres cosas: la mirada de la profesión docente, el aprendizaje autónomo y el trabajo de grupo cooperativo democrático. Entonces si bien teníamos esa historia para los grupos de investigación como óptica de propuesta metodológica no lo abordábamos. Donde la abordamos con la propuesta tal cual es en la formación de liderazgo.

¿Y el tema de la educación pública entra acá?

El tema de de la educación pública entra acá. Antes, en los Ted, se veía sólo el tema de la práctica pedagógica al interior del aula y el establecimiento y se trabajaba con un solo tipo de investigación, que era la investigación docente, que era la investigación protagónica que uno la podría ubicar en el marco de la investigación acción, que es bien específica, es una investigación que te permite mirar tus propias convicciones. Tu eres objeto y sujeto de investigación y entonces algunos elementos de investigación que trabajamos con el Movimiento Pedagógico tiene esto de mirar las propias convicciones y mirarse a sí mismo. En general la investigación que trabajamos en los grupos de investigación del Movimiento Pedagógico es mucho más amplia, porque uno investiga a los alumnos, a los actores y no tanto a sí mismo, no es investigación protagónica propiamente tal. No necesariamente a partir de la propia práctica cotidiana, pero sí a partir de los propios problemas de la práctica, pero problemas que los profesores ven en otros, no que ven en sí mismos. Porque en el método de investigación protagónica tu revisas los problemas que tu ves en ti mismo y eso lo investigas y buscas las convicciones que están detrás. Esa es como la gran diferencia. En la investigación que se hace en el Movimiento Pedagógico son sobre problemas que surgen de la práctica y se investiga, las preguntas de conocimiento, en general tiene que ver con la subjetividad de los otros, de los actores involucrados y también de los profesores, pero no necesariamente del investigador. Ocurre que hay un cambio y una reflexión del investigador al escuchar a otros, pero no se ponen los propios integrantes del grupo investigador a investigarse a sí mismo. Se investigan en su realidad e investigan a los profesores también, pero no a sí mismos.

¿Y a eso le llaman investigación docente?

Es que la investigación docente hay montones de cosas. Y eso es a los hemos llamado investigación acción e investigación docente en el Movimiento Pedagógico. Pero no es la investigación protagónica de los Ted. La investigación protagónica es mucho más acuciosa en el cual los investigadores se investigan a sí mismos, no entran a investigar a los otros.

¿Y por qué deciden hacer ese cambio?

Porque, la investigación protagónica es súper potente, es buenísima en términos de mensaje, pero resulta que hay una tendencia a resistir mirarse a sí mismo en la cultura docente y en toda la cultura de este país, que en el fondo tienes que tener una coordinación en el grupo mucho más especializada para poder hacerle quiebre y que el grupo vea el sentido de investigarse a sí mismo. Pero esto es mucho más difícil el poder coordinar. Para que se haga una investigación protagónica, pero al vivirlo grupalmente se va produciendo una resistencia super recurrente, entonces al final resulta que nosotros no veíamos posible que los propios grupos se autogestionaran en una investigación protagónica. Eso por una parte, porque por algo es que en ninguno de los sindicatos docentes formados en los TED, después de haber formado animadores, siguieron en forma permanente si es que no tenían la supervisión nuestra. Porque cada grupo es un mundo aparte y es super complejo, entonces por esa parte no los tomábamos y segundo, porque también en términos de organización docente es bastante difícil que le hallen sentido de que es importante que los profesores se investiguen a sí mismo. Le hayan mucho más sentido que vean los problemas desde la práctica y que se investiguen los distintos actores que están en los problemas que tienen los profes, porque de esa manera pueden salir elementos en donde tú puedes intervenir más colectivamente y tienen una visión más legitimada que si investigaran sólo a los que están en el Movimiento Pedagógico.

Por ambas cosas, mantuvimos la investigación como elemento clave, y en esa medida igual hay un cambio interno, porque al escuchar a otros igual tu cambias.

¿Pero el objetivo igual es que logren alguna intervención?

El objetivo de los TED es que cambien ellos como personas, a través de un tipo de investigación absolutamente de ti mismo. Pero el objetivo del Movimiento Pedagógico es que cambies tú, cambies tu manera de pensar, sentir y actuar, pero básicamente que vayan pudiendo hacer intervenciones en los lugares. Y que se vayan levantando propuestas. Intervenir en los consejos de profesores, en la comuna, en la escuela, con los alumnos, los pares.

Cuando son más profesores de un mismo establecimiento, tiende haber más intervención, pero cuando no son, hay como intervenciones más aisladas.

Y la transición de los TED hacia el Colegio de Profesores se produce cuando el Colegio contrata a la misma gente y la valoración de lo pedagógico. Esto resulta porque en el Colegio de Profesores adquiere poder una de las personas que creó los TED. Y al adquirir entra un grupo que piensa más o menos lo mismo. Y además se decide traer a los que eran profesores dentro del PIIE y que habían estado ligados al gremio, no se trae a los que no eran profesores.

¿Y los profesores que participan del Movimiento Pedagógico logran unir la reflexión crítica de lo político con la investigación-acción?

Yo diría que es una de las cosas más difíciles. La gente que ha estado en formación de liderazgo, alguno logran ver la articulación de ambas cosas. Pero por ejemplo, si uno mira en la investigación, las alternativas de acción o la reflexión crítica, generalmente son reproductoras del sistema. No hay una visión de emancipación y son cosas que cuesta cualquier cantidad en los grupos y es una de las debilidades, se plantean las mismas posibilidades de lo que se pensaba antes. Fuera de las cosas típicas, como perfeccionamiento docente.

Yo diría que está separada la pedagogía crítica de la investigación. Son muy pocos los que articulan esa historia de que uno en la investigación se tiene que preguntar por lo

implícito que tiene el sistema. Es una ejercitación super guiada. Y no sólo para la investigación. Pasa lo mismo si es que analizan un documento de políticas, cuesta cualquier cantidad que logren develar lo que está implícito y que puedan ver qué cosas están favoreciendo la reproducción y qué cosas favoreciendo la emancipación. El meterse en el tema del Simce, por ejemplo, fuera de que los presionan... Costó menos lo de los planes y programas de NB1 y NB2, pero también cuesta hacer análisis más crítico desde las cosas que pasan en el sistema.

Yo diría que la cultura de los profesores es super conservadora, porque tenemos asumido e internalizado el rol de socializador, o sea, de ser parte de la sociedad en la cual se vive. Si se entra a criticar los elementos reproductivos entras en crisis con tu identidad, dejas de ser autoridad, tienes que resignificar la autoridad, porque la autoridad del profesor es uno de los elementos más reproductores y el elemento de generación de dependencia. Entonces si entras a cuestionarte tu autoridad, te cuestionan tu propia esencia, es super complejo. Aunque hay animadores que han ido captando la profundidad, porque vivieron la experiencia de los TED, que te obligan a no ser dependiente.

¿Puede ocurrir que los profesores, entre sus pares del Movimiento Pedagógico, tengan un discurso político, que después no sepan transmitirlo a la sala de clases?

O no sepan como transferible o que no se les ocurra que eso es transferible. Aunque yo creo que eso ya se logra. Pero ni tanto.

¿Qué cambios ves en los profesores que participan del Movimiento Pedagógico?

Los que han participado con más permanencia, básicamente tiene que ver con la seguridad en sí mismos, valorarse como ser pensante, que aporta algo más legitimado. Valorar la participación en el gremio desde otra perspectiva. El tener una participación más democrática, una transformación de la propia participación. Eso es lo que se me ocurre. Si me detengo un poco puedo decirte otras cosas, pero así, en principio, yo diría que son esos los elementos centrales.

El otro elemento es sentirse conectado afectivamente con un grupo al del gremio, como con mucho más sentido.

¿Y como profesor individual frente a su curso?

No tengo idea. Me tendré que imaginar que algunos cambios hay, pero de que se haya explicitado, desde mi experiencia... sí, algunos elementos claves... yo diría que cada investigación hace uno o dos quiebres, no más. Y esos elementos claves implican una transformación. En el tema de género hubo explicitación de transformaciones, también en una investigación sobre la autoridad del profesor, pero poco. Son como ciertos clic que te favorecen algún cambio, pero que te hayan contado mucho cambios... sí en la disposición de escuchar a los alumnos, algo, no creas que tanto, pero sí.

Y el otro elemento es que tienen más llegada en el consejo de profesores.

¿Podría decirse que es un cambio más a nivel gremial que como profesor docente?

Yo diría, por lo menos lo que a uno le devuelven en las evaluaciones de los distintos espacios, talleres, seguimientos, lo que te reportan tiene que ver con eso. También con cosas de la escuela, pero las intervenciones que hacen, algunas son bien solitarias.

¿Pero es más ligado a la revalorización de la profesión?

Yo diría, lo otro necesitaría más proceso. Me da la impresión.

¿Pero eso igual podría después tener efecto en su práctica?

Exactamente, si esto continúa, yo creo que sí, porque se va teniendo un aprendizaje más permanente y, en ese sentido, se va profundizando más.

4. Entrevista grupal³

En primer lugar, digan su nombre y dónde trabajan

(1) Mi nombre es Sara Romero, soy profesora de educación general básica de la comuna de Conchalí, trabajo en Conchalí hace 29 años y me he desempeñado durante todos estos años en tres escuelas básicas de la misma comuna.

¿Actualmente en cuál está?

(1) Actualmente estoy en la B 114, no tiene nombre

¿Cómo llegó al movimiento pedagógico?

(1) Bueno, partimos hace, desde el año 99, 1999, porque Clotilde Soto ya empezó a coordinar aquí en la región metropolitana, entonces me invitó a mi, creo que la primera de la comuna que invitó a participar y ese año estuvimos trabajando, éramos poquitos, éramos bien pocas las personas que estábamos en el movimiento acá en la Región Metropolitana, yo sabía que a nivel de otras regiones habían más grupos, había más gente, pero aquí era muy poca la participación.

Después invité a otras colegas que éramos, participábamos en la Gremial más que nada, en la parte gremial nos conocíamos más.

¿Ud era dirigente comunal?

(1) Ya era dirigente comunal. Invité también personas de mi escuela, para que fueran de mi escuela. Conformamos un grupo bien numeroso, llegamos a ser 10 personas...12 personas de Conchalí cuando empezamos a trabajar.

¿Por qué le interesó participar de este grupo?

(1) Bueno, por muchas cosas, por lo novedoso, el estilo de trabajo que se proyectaba, las personas que participaban, más que nada las personas.

³ En esta entrevista participan cuatro personas, pero dos de ellas llegan con una hora de atraso, por lo que al principio sólo hablan dos.

¿Las de Conchalí o las de acá?

Por todas, porque eran personas progresistas, gente dedicada a la educación.

¿Pero, las del movimiento en general o las de su comuna... cuándo habla de las personas, está hablando de todas?

Todas la gente del movimiento, un poco identificaba a la mayoría de las personas que estaban, entonces eso me gustó, me llamó la atención y empezamos a trabajar, conformamos un grupo y un primer trabajo de investigación-acción, para aprender hicimos un curso con Alejandro Silva de liderazgo, por ahí partimos hicimos un curso de líderes. En ese inter tanto y ahí hicimos una investigación primera, que fue digamos como el aprendizaje, porque nosotros, yo por lo menos no tenía idea lo que era la investigación acción, conocía la investigación del tipo tradicional, pero esta otra no tenía idea en qué consistía, para aprender hicimos una primera investigación.

¿Y el primer tema sobre qué era?

El primer tema fue...(silencio, risas y murmullo) bueno, en realidad después me voy a recordar, lo que pasa es que con este tema de género, nosotros como que... todas las otras cosas anteriores fueron como de aprendizaje, en el fondo de empezar a trabajar... (2) a los programas...(1) a los programas y proyectos que llegaban a las escuelas esa fue la primera investigación que hicimos.

¿Qué llegaban del Ministerio?

Claro, todos los programas y proyectos que llegaban desde el Ministerio, desde otras áreas también, porque a las escuelas llegan programas y proyectos de Salud, que se yo, de Justicia, a parte del Ministerio de Educación.

¿Y esto lo hicieron durante el 2000, más o menos?

Claro, ahí estuvimos trabajando como hasta el año 2000, 99-2000, estuvimos nada más que en los que era el aprendizaje, trabajo de investigación acción. Después ya cuando nos recibimos de líderes, de líderes pedagógicas ahí ya nos, se hizo este convenio con Sernam, ahí nos propusieron hacer esta investigación.

¿Con la gente del Sernam?

Claro, ahí ya trabajamos con Loreto Muñoz, ella fue la que nos invitó, en esa época ella estaba como dirigente hizo el convenio con el Sernam y nos invitaron a nosotros a participar.

(2) Mi nombre es Pilar Fuentes Velmar, trabajó en Conchalí desde hace 26 años, he trabajado en una sola escuela, en la escuela UNESCO D 110.

¿Profesora de Básica?

Sí, profesora de educación General Básica.

¿Cómo ingresó al Movimiento Pedagógico?

Yo también era dirigente gremial de la misma escuela, cuando Sara y Clotilde me presentaron esta propuesta, me la presentaron como propuesta en el Consejo Gremial. A mi me interesó porque los profesores hablamos muy poco de lo que es el quehacer nuestro, de la pedagogía misma y pienso que el movimiento pedagógico nos instó a conversar de pedagogía a interesarse en las programáticas, es decir de las prácticas pedagógicas de toda naturaleza. O sea era como hablar en algo que no hablábamos. Por ejemplo, yo lo que más me motivaba por ejemplo era el perfeccionamiento que nos daban, por ejemplo que nos estábamos solamente por la lucha salarial, sino que también desde este movimiento pedagógico, mi intención, lo que veía era que aquí se podían levantar propuestas, propuestas para que las analizáramos, que los profesores estábamos en...que no...porque si bien es cierto siempre escucha la crítica del profesor, que el profesor aquí, que solamente piden sueldo, que esto que lo otro, pero sin embargo, era bueno que este movimiento fuera fuerte. A pesar que fuimos bien poquitos, nos costaba juntarnos por falta de tiempo, porque todo esto tu tienes que hacerlo después de cumplir tu jornada laboral que no es menos fuerte, entonces, de pronto muchas veces nos reíamos mucho porque nos juntábamos en diferentes hogares nuestros y de pronto nos reíamos como a las 10 de la noche, pensábamos, decíamos ¿habrán algunas profesoras que están pensando en educación a las 10 de la noche, un sábado en la noche por ejemplo? Nos parecía como irrisorio, para mi era

re entretenido. Entonces, por eso te digo, por eso yo me interesé por las propuestas que se podían levantar.

Pienso que el colegio debería fortalecer eso, debería fortalecerlo como te decía yo con horas curriculares al interior de las escuelas. Con una preparación más masiva también en liderazgo pedagógico porque yo también entre como novata, todas éramos novatas en esto en investigación acción, entonces era bien entretenido, porque de pronto, creíamos que ya teníamos el problema absolutamente determinado y clarificado, pero no, no era ese el problema lo teníamos que acotar más, acotar más.

La investigación acción a mi lo que me permitió, por ejemplo, mira era acotar tan chiquitito, que es como una investigación que tu la puedes hacer al interior de la sala de clases. De hecho, por ejemplo a mi me tocó un curso con hartas falencias ese año que estaba trabajando en este, aprendiendo digamos, que estábamos aprendiendo y me tocó con hartas falencias, no leían algunos, quinto básico y a mi me permitió con estas líneas generales que yo había aprendido hacer como un pequeño investigación, no te podría hablar de investigación porque no hice muchas encuestas, pero me permitió por ejemplo, platearme ante la Dirección con la problemática existente del curso, eso me permitió. Y me tuvieron que escuchar, me escucharon, tanto así que hicieron un Consejo con todos los profesores que hacíamos asignaturas, lo hicieron, pero era por este alineamiento que yo había recibido de acá, por estas indicaciones en el fondo.

¿Le sirvió de algo, se produjo algún cambio?

Se produjo un cambio porque resulta que se pudo analizar, yo me pude plantear y me pudieron que escuchar que esa es una cuestión re importante, porque sino en otro tiempo si yo no hubiese estado haciendo este curso, este de liderazgo, no me habría atrevido tampoco porque yo llevaba bases como media científicas, entonces los sorprendí un poquito. Entonces por eso los sorprendí un poquito, entonces no es que no me podían escuchar, me tenían que escuchar.

Pero, siendo más específico, qué son las cosas que aprendiste o que pudiste mostrar? Por ejemplo, pude mostrar un análisis totalmente medible de cuál era la problemática social que tenían mis alumnos, que nadie lo había enfrentado por ahí. Tenían mucho abandona, era mucho abandono, entonces teníamos que partir los profesores desde

otra perspectiva que esos eran nuestro alumnos y con ellos teníamos que trabajar, que teníamos que dejar de lado los padres.

(corte, entra alguien externo))

Bueno, estábamos hablando de los cambios que ustedes han tenido después de participar en el movimiento pedagógico, si sienten algún cambio personal o profesional o en autoestima o seguridad, vayan contando ustedes.

(1) A mí en lo personal, la idea de conformar un grupo de trabajo es un ámbito distinto que es en el pedagógico, con personas muy dedicadas con personas que realmente le tienen cariño a la educación un cariño auténtico con la verdadera vocación de lo que significa ser profesor en escuelas, lo que va quedando de la educación pública donde uno tiene que trabajar con toda la diversidad, con todos los niños, ahí no se discrimina los que tienen una familia católica o protestante, con más o menos dinero, con conflictos conductuales graves, todo eso es la diversidad con uno tiene que trabajar. Y conformar un grupo de trabajo con profesores que entregan su labor en ese ambiente para mí fue muy motivador y además un gran aprendizaje. Yo creo que eso ha sido lo mejor, el poder aprender a compartir en ese otra ámbito, porque uno de repente es muy individualista en educación hacemos nuestro trabajo no compartimos lo que sabemos, no compartimos los conocimientos, las experiencias, las vamos guardando para uno mismo y esto me sirvió para compartirlo, para aprender de otro. Además mi autoestima también elevó también yo... yo soy una persona que le cuesta un poco comunicarse y trabajar en equipo, entonces también me sirvió mucho.

¿Y estos grupos se pueden dar dentro del mismo establecimiento?

(1) Yo lo hice, en mi escuela conformamos un grupo de mi escuela llegamos a haber, entre el año 2000 y 2003 habíamos 4 personas de mi escuela que participábamos en el movimiento. Dos bien activos que hacían investigación y dos colegas más que cuando había así una cosa puntual, que se yo, apoyaban, asistían, ellos no alcanzaron a hacer investigación, pero sí estuvieron participando, lo conocieron, les gustó. De hecho cuando estuvimos los 4 juntos en la escuela, logramos hacer algunas cosas dentro de la escuela, o sea que nos escucharan, que nos escucharan más que nada, que nos

dieran un espacio a veces en el Consejo de profesores para hablar del movimiento pedagógico, para hablar lo que estábamos haciendo, para invitar también, yo siempre invitaba igual aunque no fueran invitaba siempre para todo lo que hubiera del trabajo movimiento pedagógico.

Dentro del Movimiento Pedagógico hay dos grandes líneas, una que tiene que ver con la investigación y otra con una reflexión más política, ¿ustedes con cual se identifican más?

(2) Yo me identifico con las dos cosas, yo creo que todo lo que es aprender la parte científica digamos de lo que es el movimiento, me interesa y también el aporte en cuanto a poder tener algún tipo de propuesta, no sé poh, frente a las políticas educacionales y frente a este sistema. Y lo que decían antes que de repente no tiene mucho apoyo fuera del movimiento para mostrar su trabajo.

(1) Claro, lo que pasa es que por ejemplo hacia las autoridades, las autoridades cuando se trata del colegio de profesores un poco inmediatamente se ponen a la defensiva. Entonces el que un movimiento pedagógico sea un departamento creado dentro del Colegio de profesores ya lo ven como que ahí se va hacer crítica hacia la labor que ellos puedan desarrollar y a las autoridades no les gusta la crítica, no les gusta tampoco que la gente piense, ni de algún modo se organice, porque siempre están pensando que de ahí sale la dinámica

¿Y a los directivos de escuelas también entonces?

(1) Si, también, por lo menos dentro de la comuna de Conchalí es como una forma de, como te diría yo, es como una en que ellos se defienden de lo que posiblemente pudiera surgir, que sean las críticas a lo que ellos puedan hacer en educación, en lo laboral si a los directores no les gusta mucho el Colegio de Profesores.

(2) Yo creo que pasa por una motivación, fijate, porque ninguno es colegiado. Pasa primero por una motivación, porque tenemos que dejar de lado el individualismo. Las colegas les cuesta hablar de pedagogía, es más entretenido hablar de otras cosas. Por lo tanto, tendríamos que tener un hilo conductor tanto Municipalidades, Colegio de Profesores, Ministerio en el cual le diera la real importancia que tiene un movimiento pedagógico. Porque un movimiento pedagógico tan sólo puede estar inserto a este tipo

de convenios que tiene con el Sernam, también tiene que estar inserto con respecto a la parte curricular de los establecimientos, tiene que ir inserto en la parte curricular. Por lo tanto, yo creo que ahí tiene que haber como una trilogía, entrelazarlo con un hilo conductor con tiempo para eso, porque uno motiva esto, lo motiva, lo cuenta. Pero sin embargo, ellos quisieran como que fuera como un resultado rápido y esto no es rápido, esto es lento, requiere tiempo, requiere convencimiento. Porque tal como decía la Sara, nosotros formamos un grupo que creemos en la educación, que creemos que la educación es la única forma de que exista la movilidad social, porque si nosotros no educamos a estos niños con conciencia, con conciencia de ...entregarse a ellos, porque nosotros no tenemos ninguna discriminación, de ninguna índole, lleguen con malas notas nosotros tenemos que tenerlos, igual, se integre a un curso aunque tu lo lleves bien formadito, igual, y llegó este niño al curso tu tienes que empezarlo a contarlo a moldearlo, y ha que empiece él a integrarse al curso. Entonces, yo creo que la autoridad como que de repente está lejano a eso, está lejano al sacrificio que se da al interior de una escuela.

¿Y usted qué cambios ve?

(2) A mi, yo siempre he creído que los profesores debemos hablar de educación, para mi eso es lo fundamental, entonces pero es difícil de pronto por el tiempo o por tener que enganchar, tu preguntabas en adelante por qué no surge al interior escuelas, porque al interior de las escuelas están con una carga tan grande, una carga horaria tan grande, una presión tan grande de tantos! trabajos que termina la hora y se van. Yo me quedo con el deseo de comunicarles del movimiento pedagógico porque no hay tiempo, me preguntan ¿y a qué hora?, te fijas entonces pasa por eso que los profesores se quieren como ir.

¿Y qué hay en ustedes que se quedan igual, o viene para acá, o hacen otras cosas?

(2) ¿Qué es lo que hay? El convencimiento de esta educación, el convencimiento que tenemos que sacar adelante a los niños. O sea, yo soy una convencida de que la pobreza, la pobreza se erradica con educación, si tu no erradica la pobreza con educación, de qué estamos hablando, por favor! Entonces yo ya digo ya. Entonces,

para mi eso es. Yo estoy y creo que el paso por mi vida pasa por eso; yo lo que voy a hacer en mi vida es educar a la gente pobre, eso es a lo que yo creo que estoy llamada en esta vida. No me iría jamás a trabajar a un colegio caro, ponte tu, jamás, jamás de los jamases, me voy a quedar en Conchalí y si es posible en otra comuna más pobre. Ese es mi lema, eso es lo que mantiene con actividad, con vitalidad por ejemplo, aunque me digan que son difíciles yo sigo ahí, aunque me digan igual, eso me mantiene con energía.

En lo personal, como te digo, yo creo que para hacer crecer a los profesores, los profesores tiene que plantearse expectativas frente a los niños pobres. Si nosotros como profesores no tenemos expectativas frente a los niños pobres, eh.. no te motiva hacer investigación, no te motiva analizar, te desmotivas.

Pero, con, en relación el movimiento pedagógico.. tu te sientes con mayor motivación

(2) Mayor motivación, mayor motivación, mayor. Porque como te digo, encontré pares con que yo pudiera hablar de educación. O sea, significaba que yo no estaba tan equivocada, o que no estoy tan equivocada, porque yo ahora no estoy participando en ninguna, estamos haciendo investigación actualmente, pero siempre estoy pensando en la educación, estoy pensando en ella, estoy pensando en cómo ser mejor.

Porque lo que nosotros desarrollemos es algo medular, cualquier cambio que queramos realizar en educación tiene que partir dentro de la escuela ¿y cómo partir al interior de las escuelas? Con un mayor convencimiento, con una mayor preparación.

(1) ahí diferimos un poco, porque los cambios, o sea uno puede cambiar, puede realizar cambios a nivel de escuela, pero esos cambios aislados no van a tener un fruto, eh real, porque no son políticas educacionales, no son políticas que vengan del nivel gubernamental.

(2) Pero, es que Sarita mira, resulta es que yo al referirme al cambio al interior de la escuela, me estoy refiriendo a que siempre cuando no estén estas políticas que no están sentadas, es mejor que yo intente hacer un cambio al interior de la escuela a que me siga esperando de que la política educacional cambie, porque realmente si, porque mira yo creo que si yo tengo un curso, me planteo yo ah, yo soy soñadora en la educación, si yo tengo un curso con 35 niños de lo cual yo veo que la mitad de esos niños tienen capacidad como para ir a la universidad, veo el 50% con capacidad para ir

a la universidad, Ese 50% que tiene capacidad para ir a la universidad, yo lo tengo que motivar a que sí vaya a la universidad y le tengo que crear expectativas y le tengo que mostrar que puede, le tengo que mostrar, en realidad yo lo hago de hecho les digo, usted es capaz, usted es capaz. Entonces, y ese niño al adquirir cultura va hacer un potencial que va ayudar y va a reincidir en que el cambio en el sistema, es mi pensamiento, a lo mejor que no tiene base sustentable en nada, pero yo lo creo así.

(risas)

(1) ahí hay una diferencia de opinión

(2) Yo lo creo, yo lo creo, entiendes yo creo que ese niño si va a salir, yo le digo tú eres capaz, tu puedes ir. Cuando me dicen, mira cuando me dicen, yo tengo una niña así de (risa), que dice yo quiero ser veterinaria ¿cómo no la voy a motivar que sea veterinaria? Claro que la motivo que sea veterinaria, y le digo todos los días tú tienes que ser veterinaria y le voy y le veo el libro y le veo las notas y todo el cuento.

(1) Porque cuando no hay una política educacional tu puedes motivar, pero resulta que al tiempo después tu te vas a frustra con esos mismos niños que los motivaste tanto para que fueran, porque yo te puedo contar el caso de un alumno que tuve jamás lo he olvidado, porque el niño y joven más brillante que he conocido de todos los niños que me ha tocado educar, y resulta que claro, yo con las mismas expectativas pensando que igual había que estimularlo y motivarlo y toda, él quería ser médico, pero vivía en un campamento, de origen mapuche y cuando creció, bueno salió de la escuela básica fue al liceo, de ahí yo no lo vi más hasta que me lo encontré cuando tenía cerca de 25 años y en ¿qué había terminado ese niño brillante, brillante? en que terminó el cuarto medio pero no pudo seguir porque no tenía como seguir estudiando, hasta ahí le llegaron sus alas, se cortaron ahí en cuarto medio porque no tenía como pagar la universidad para ser médico y ese ser brillante, pensante e inteligente y todo terminó siendo un obrero del...

(2) de acuerdo, muchos se quedan ahí en el camino, muchos se quedan. O sea las políticas para cambiarlas se necesitan muchas cosas, muchas, muchas se necesita de muchos apoyo, de mucha gente y para hacer la revolución, mira entre no hacer nada yo prefiero hacer esto, porque si tu te esperas de que aquí haya una política, digamos que parte desde arriba que sería como lo ideal, ideal, ideal, ideal, que sería lo más ideal no cierto? Pero, no está, no está. Entonces, yo le tengo que enseñar a mis niños

por ejemplo a buscar cosas como ganarse la vida, a buscar cosas y desde ahí el crecer. Por ejemplo yo vendo reciclaje, reciclo todo, todo, todo, todo lo vendo y lo hago plata y yo les doy dinero a los niños que trabajan conmigo. Entonces, yo digo lo ideal sería por ejemplo tantos niños inteligentes que hemos conocido que son obreros, es cierto, pero también no es menos cierto que si no hay nada de eso yo prefiero ir por este otro lado... decirle sí, sí, tú puedes, sí tú puedes. Porque el cambiar la política es súper comprensible yo lo entiendo sería lo ideal, imagínate (*aplausos*) ya niños! Acá y etc, va ir a la universidad, que se yo, sería todo gratis, todos sabemos que no es así, sabemos que es caro, sabemos que uno tiene que trabajar y estudiar, nuestros alumnos tienen que trabajar y estudiar si es que llegan a la universidad, esa es la verdad, por lo tanto tiene que ser el doble de inteligente. Complejo, es terrible de complejo porque

(1) pero, yo te digo que eso no es imposible, porque resulta que hubo un período en este país donde si fue posible con mucha gente que no tenía los medios porque había una política a nivel de Estado, de que la educación fuera realmente gratuita, de que tu después pudieras a lo mejor con demostrando tus habilidades y capacidades poder llegar a la universidad donde se dio la posibilidad de que aquí de pudieras estudiar sin que.. con becas, sin pagar, y las becas te incluían todo, hasta dinero para el bolsillo...

(2) pero también yo creo...

(1) en la época en que el país era más pobre que ahora, con, no éramos jaguares todavía, estábamos mucho más subdesarrollados que ahora, fue entre los años 68, hasta el 73.

(2) pero, porque siempre decimos que, yo no te digo que no haya niños que no pueden pagar, si yo sé eso, pero ¿por qué siempre tenemos que pensar que hay que dar las cosas? Porque no ganártelas. Por qué no ganarlas, porque por ejemplo yo tengo a veces en conflictos personales porque digo yo.

(1) eso es individualismo.

(2) no poh, Sari, no pues, yo no soy individualista para nada, si yo tengo un pedazo de pan lo comparto con todo el mundo, no.

Hay distintas posturas...

(2) no me voy nunca a poner de acuerdo con la Sarita (risas)

¿Cuéntenme sobre la investigación que hicieron en género, en que año empezaron a hacerla?

(2) 98 conformamos el grupo?

(1) no, 99 -2000 estábamos en la primera etapa de aprendizaje de cómo pararnos en este grupo de investigación. La género la hicimos, estábamos en el 2005?, la empezamos a trabajar en el 2002, a fines del 2002. O sea fines del 2002, nos hicieron la propuesta de hacerla, pero nosotros empezamos como el 2003 a trabajar.

¿Cómo partieron, cómo fueron acotando?

(1) Bueno, primero fue la propuesta de hacer el trabajo, lo pensamos un poco, decidimos aceptar, nos significaba harito tiempo, porque ya habíamos hecho la investigación anterior y ya sabíamos lo que significaba fines de semana, estar hasta las tantas de la noche, bueno, pero ya estábamos metidas en, en hacer esto, en género en prácticas discriminatorias de género, nos motivó porque podíamos llevarlo a la práctica en las escuelas, en nuestras vidas personales también. Había especialmente una colega, dos de las colegas que son Teresa y Marcela, ellas especialmente estaban muy motivadas, yo creo que ellas nos llevaron a que, a realmente aceptar finalmente el desafío de hacer la investigación.

¿Pero, a ustedes qué les complicaba, el tema o el trabajo que se venía?

(1) A mi un poco el tema, yo no saber mucho, no haberlo pensado, o sea yo nunca había pensando así en forma crítica de que había una discriminación de género y que eso venía desde, bueno (risas) de Adán y Eva. Entonces, primero, entonces, para mi fue despertar a ese al tema de conocernos, de empezar a entender, de empezar a analizar, a reflexionar críticamente frente al asunto, bueno, ahí escuchábamos las distintas posturas de porque teníamos que hacerlo y ...

(2) primero teníamos varios temas antes que la Loreto nos pusiera lo del Sernam, ¿te acuerdas? Teníamos varios temas que eran la investigación de las prácticas no más en el aula, teníamos como varios temas, teníamos varias otra... te acuerdas cuál era mas

o menos? No me acuerdo en este instante, pero lo cierto es que de género, y la Marcela era la que estaba absolutamente convencida género, género, género y yo nada, no estaba convencida en absoluto no quería, entonces, ya, era género, finalmente quedó género y después llega la Loreto y nos hace esta propuesta que lo iban a hacer por el Sernam que las investigaciones acá y por el convenio, ya la estábamos desarrollando.

¿Usted pensaba igual que Sara, que no existían discriminación en la escuela?

(2) nada, yo las niñas bien bonitas con moñito, que pase la niña adelante, nada, no me lo había cuestionado para nada, en absoluto,

Primero tenían un tema general, que después se va acotando...

(1) de lo que es la diferenciación de género, bueno había, era todo muy amplio, entonces cómo empezábamos a tomarlo, lo tomábamos desde el punto de vista de las diferentes asignaturas, lo veíamos con los niñas, lo veíamos con los niños s y las niñas, íbamos a trabajar solamente con nosotras sin tomar en cuenta otras profesionales que tuvieras, fue bien complicado porque como te digo era tan amplio entonces finalmente ya de tanto pensar a dónde vamos a empezar a investigar, decidimos que las prácticas de géneros la discriminación de género comienza desde que los niños prácticamente nacen, o sea casi cuando están en el vientre de la mamá. Entonces, dijimos, bueno si queremos provocar un cambio tenemos que ver cómo son las prácticas de género en los niños más pequeños, desde kinder a cuarto básico. Cómo se discrimina en ese ámbito, en los más chiquititos

¿No eran precisamente los cursos en que ustedes trabajaban?

(2) no.

(1) mira, hay una parvularia en la escuela, ella fue además la que nos hizo esta indicación, o sea, la práctica de género no empieza cuando nosotros ya somos adultos porque ahí ya están ya, eh, son parte de la cultura. Entonces, investigar cómo, eh, partir desde el comienzo, desde que se entra a la escuela, los pequeños, por eso partimos con los más chicos y cómo trabajaban las profesoras de kinder a cuarto año básico en estos niveles, qué hacían.

(2) yo te podría contar que para mí como no había reparado en esto, yo creyendo que todo era normal, absolutamente normal me dediqué a observar todo, todo, todo y lo registrar en un cuaderno porque era para comentárselo a mis colegas, a mis colegas lo que yo estaba reparando en el acto cívico, cómo se dirigía el profesor en el acto matinal, cómo ingresaban los niños a la sala, todo eso yo anotaba, lo registraba para comentarlo después en la investigación, yo no había reparado. Los juegos en los recreos, me dedicaba a observar todo eso de los recreos y para que no se me olvidara lo registraba, para comentárselo a ellos. Y ahí empecé a darme cuenta, pero en cada acción dentro de la escuela estaba la discriminación

¿Cómo en qué cosas?

(2) Por ejemplo, “no salte como los niños!! Siéntate como señorita que se te ven los calzones; las niñas que pasen antes. Y justo nos tocó una revista de gimnasia en mi escuela entonces yo, a mí me gustan las actividades extra programáticas con los niños, entonces yo estaba en la parte que organizaba esta revista de gimnasia y yo me sentía tan mal, porque como ya había empezado este cambio este proceso en mí, yo había pedido, y se reían mucho, mucho, entonces: los niños con short blanco y polerita blanca y las niñas con short blanco y polerita blanca, pero faldita plisada celeste...ah? Entonces yo ya lo había pedido, yo ya estaba en este proceso de cambio para mí era terrible, porque decía yo, cómo entro en contradicciones tan grandes.

¿Y ahí que hizo?

(2) Tuve que dejar no más a las niñas con faldita celeste plisada y cachitos con cinta (tono irónico) y bien chin- chin. Entonces, para mí era así, fue bien difícil

Y ahora, que ha pasado el tiempo después de ese acto, ¿cómo es usted en estos temas de género?

(2) Ahora no sé, ahora ya no sé. Después, ahora fue gratificante ellas se reían mucho conmigo, pero también me ayudaron, me ayudaron mucho, me ayudaron en este desarrollo porque era un desarrollo largo. Para mí yo creo que lo gratificante fue cuando logré hacer un campeonato de baby con niñas

Lo hicieron mixto o sólo mujeres

(2) Mixto, entonces integrando a las niñas, algunas de ellas. Ellas también siempre me estaban preguntando cosas a mi porque, en el fondo me estaban ayudando a crecer, yo siento que crecí un poco con respecto a este tema. Claro que te quedas como con la sensación de que es poquito y empiezas a indagar un poco más en el tema, es poco lo que... te quedas con el gusto.

(1) Es increíble como nosotros los profesoras y las profesoras hacemos que, o sea, como menoscabamos a la mujer sin querer, le bajamos el autoestima sin querer, la hacemos más tímidas sin querer y todo sin querer, por pensar que así es, como el curso natural de las cosas, las niñas son las que tienen que estar dentro de la sala por ejemplo si había que preparar alguna cosa de una convivencia, las niñas lo preparaban y uno a los niños le impedía hacerlo porque no, porque son más molestos, porque son más pesados, porque son más bruscos entonces no, las niñas porque las niñas son más delicadas, porque son más cuidadosas, en fin, uno le fomenta al niño que sea bruto, que sea brusco, las niñas tiene que ser más amorositas que se yo...

(2) oye, otra cosa es que para este tipo de investigación los grupos tienen que ser totalmente tolerantes, porque sino no te resulta, porque por ejemplo yo te digo tu vas a ver cuando lleguen las otras dos colegas, Marcela y Teresa, ellas estaban por el tema yo creo que lo habían llevado mejor, lo habían profundizado más, no tengo idea, no les pregunté en realidad, pero entonces ellas nos tuvieron que tolerar a nosotras, a mi en este caso de que yo tuviera mis trancas, yo hasta les llegue a plantear de que: Marcel, no es postura esa tuya? Te acuerdas un día le pregunté, no es postura esa tuya de que estas diciendo para el exterior y al interior tu crees otra cosa?. O sea, yo no estaba como muy convencida, como estaba en este proceso, iba para arriba, iba para abajo. Entonces, eh, ella me dijo no! Y me empezó a conversar, a conversar y todo el cuento. Por eso te digo que los grupos de investigación a lo mejor es por eso que es difícil como conformarlos tan bien, por la tolerancia que tiene que existir al interior de ellos. Por el grado de compromiso. Porque en una investigación somos todas así como horizontales, entonces además que una cosa que las estas haciendo por tu propio deseo, entonces, eso es que los grupos tiene que llegar a afiarse.

Revisando su investigación yo tenía anotado que ustedes habían ocupado distintas herramientas... que habían primero compresiones informales en el Consejo Gremial, para ver que opinaban otras colegas

(2) claro, eso se hizo a nivel comunal, luego eso trasmitió en las escuelas también informal, después fue la observación directa que se llevo en los recreos, luego se

(risas, moderadora y 2 hablan al mismo tiempo) la compresión informal decían ...

(2) al lado, comentar al lado, por ejemplo yo como yo nunca me lo había cuestionado, pregunté a varias colegas, oye, tu te has cuestionado alguna vez la discriminación, tu te has fijado? Yo no había reparado pero ni en los libros, ah?, ni en los libros que llegan a las escuelas de aquí también va inserta la discriminación, pero de ahí empecé como a analizarlo a mirarla, cuando la niñita sale con la escoba parece la brujiita. Entonces, me decían no yo no, yo tampoco, yo tampoco y así, ah? Y después entrevistas

(2) pudieran ayudar

¿Todas hacían lo mismo o?

(2) A lo mejor, me prestaban particularmente más atención, porque como yo era la...

(1) yo me dediqué a observar al profesor de gimnasia (risas)

(2) Cómo me podían decir a mi del grupo, la más reticente?

(1) La más reticente.

(2) Esa era yo.

¿Y al profesor de gimnasia?

(1) al profesor de gimnasia porque resulta que, entre lo que habíamos comentado era que muchos profesores de gimnasia, sobre todo eh, como la mayoría son, también por una cuestión de género la mayoría de los profesores de educación física son hombres, eh, también ellos tienen la pésima costumbre de que las niñas no hacen nada en la clase de educación física o muy poco, y los hombres le juegan a la pelota, entonces profesores de educación física en la escuela hacían una clase común a los niños a las niñas todos juntos muy poco rato, muy corto, después los niños iban a jugar a la pelota

y las niñas se quedaban deambulando por la escuela no hacían nada más, hacían el rato de los 15 o 20 minutos de la clase común, después los hombres se iban a jugar a la pelota y las niñas no hacían nada más.

¿Y la clase común duraba diferente para hombres y mujeres... los trataban distinto o les exigían distinto?

(1) claro, a las chiquillas las iban dejando lo que pudieran hacer, con los hombres era más exigente. Por ejemplo si había que dar dos vueltas a la cancha a los hombres le daban todas la vuelta a la cancha, tenían que cumplir, las niñas no importa si no las podían dar completas, siempre con menos exigencias para las niñas. Pero, lo que más me llamaba la atención o sea que era realmente así, después los chiquillos se iban a jugar a la pelota, peloteaba a veces con los chiquillos a veces incluso cuando estaba menos gordo, porque ahora está súper gordo (risas) corría también su rato con los chiquillos, y las niñas se quedaban dando vuelta haciendo cualquier cosa hasta que les llegaba el momento que era unos 20 minutos antes y se iban a cambiar, a lavarse, a cambiarse. No las tomaba mucho en cuenta. Pero, ahora si ha cambiado de actitud, ha cambiado en este sentido.

¿Ud. conversó con él?

(1) Sí, si poh yo le dije que lo que nosotros habíamos visto siempre pero que no nos había llamado incluso la atención, a nadie le preocupaba mucho, era como normal que los chiquillos juegan a la pelota y las niñas descansaban porque ya habían, se habían esforzado mucho (con risa) Claro, después también ya empezó a ser pre deportivo y todas esas cosas ya en forma más conectiva integrando los hombres y mujeres. Ya no se ve tanto eso de que las niñas se queden por ahí deambulando, se quedan algunas si porque no les gusta la clase, las chiquillas que no les gusta la clase de educación física.

Entonces, hicieron observación primero como indirecta en el sentido que era anotar... la hicieron con el recreo, sala de clases

(1) recreo, sala de clases, me dediqué un poco a observar la clase de educación física

¿Hicieron observaciones indirectas y observaciones directas, las directas eran las que estaban con pauta

(1) Con pauta

¿Qué decía la pauta?

(1) Bueno, ahí hicimos un, por ejemplo con cómo forma la entrada? Formación, a quién hace pasar primero, el profesor o la profesora que estuviera de turno cómo saludaba en la mañana haber si efectivamente se saludaba “buenos días niños”, “los alumnos”, “los niños”, o sea siempre era lo mismo. O sea lo que nosotros primero habíamos visto en como observaciones indirectas después de ahí hicimos una pauta para verificar si realmente todos los colegas que nosotros observábamos estaban haciendo esas cosas.

¿Y dentro de la sala misma, qué cosas observaron?

(1) Lo mismo, a quiénes se les ponía más atención, en qué asignaturas se aprendía más al niño, en qué asignatura se destacaba más a la mujer

¿y eso cómo era?

(1) por ejemplo en la clase de educación musical el profesor prefería, le gustaba más trabajar con las niñas.

¿y las otras asignaturas cómo era?

(1) bueno, yo como te digo yo me fije más que nada en esas, no observé mucho las otras asignaturas, yo en las otras asignaturas me observaba yo misma
(2) Yo estaba haciendo educación tecnológica y resulta que después en uno de esos días hice cocadas y les pedí un delantal a todos por iguales, entonces un niño llegó sin el delantal, entonces, yo le cité la mamá y quise conversar con la mamá por qué no le

había hecho el delantal, entonces la mamá me dijo: mire señorita él no se va a poner delantal, porque no es raro (risas)

¿Y ud. que le dijo?

(2) “pero, señora”, la traté de convencer de que resulta que es una actividad...que no, que él no se pone delantal y no se lo puso, porque la mamá absolutamente convencida de que no. También tu te encuentras con una fuerte disposición de los apoderados machistas. Mujeres y hombres y a veces mucho más las mujeres.

¿Y en los profesores pasa igual son machistas indistintamente siendo profesor hombre o profesora mujer?

(2) Yo creo que en la mujer ahora se está dando, porque es como más cómodo ser, o sea, reformarte poh, porque hay mayores ventajas, mayores beneficios, pero los hombres siguen todavía incluso...difícil, “tu eres señorita” todavía siguen diciendo tu eres señorita, yo he observado a los profesores “compórtense como señoritas”. Creo que se da más en los hombres .

Además que el grupo de ustedes también sólo de mujeres

(1) había un hombre que trabajaba, teníamos dos hombres en el grupo, que por problemas de hombres tuvieron que dejar el grupo (risa) tenían que mantener sus familias, entonces, el trabajo de horas extras, parte de las horas que cumplían en las escuelas, uno de ellos no pudo seguir asistiendo, tuvo que dar clases particulares. Bueno y el otro colega que estaba en el grupo se fue de la comuna

¿Cómo lo transmitieron después que habían terminado la investigación

(1) bueno, cuando terminamos hicimos dos, hicimos presentaciones dentro de los grupos de investigación que nos presentábamos que nos contábamos dos veces en el año y para ir presentando los avances y después la investigación terminad. La

presentamos en un libro del movimiento pedagógico y también la presentamos en el Sernam.

¿Y en Sernam hicieron algún seminario, cómo la presentaron?

(1) Hubo un seminario de investigaciones de género y presentamos todos los que estábamos haciendo investigación de género y bueno en Conchalí teníamos el proyecto nosotros elaborado y todo de cómo íbamos a hacer una proyección dentro de la comuna de este trabajo, pero conversamos, lo dimos a conocer y dijimos lo que pensábamos con dirigentes gremiales en reunión de consejos gremiales a nivel de la comuna, lo comentamos a nivel de la Corporación, incluso al Alcalde le entregamos el librito que sacó el Sernam de estas jornadas de investigaciones que habíamos dicho, pero después mira, los problemas de Gremio son tan... de repente requieren de tanta atención y son problemas que de repente son bastante graves para el ámbito de la comuna que nos llevaron a distanciarnos un poco del proyecto inicial y bueno después tuvimos además algunos problemas como dirigentes con las autoridades y eso también nos significó, eh, carecer un poco más del espacio para poder este otro tipo de cosas.

¿Y este proyecto en tiempo...?

(1) O sea queremos, esta es una cosa pendiente es algo pendiente, o

¿Ustedes se juntaron?

(1) Con Esmeralda no nos veíamos hace tiempo, pero con las otras colegas

Como grupo de investigación

(1) como grupo mmm claro

desde el 2004?

(1) claro, hasta el 2004. este año definitivamente ya no hemos hecho nada en este ámbito. Pero o sea, es una cosa que la tenemos muy pendiente que la tenemos que

hacer, que es un compromiso, no lo hemos abandonado, sino que simplemente estamos en estado al pero, no más, como te digo las otras cosas han sido mucho, nos han llevado por otro lado y nos han quitado los tiempos y las ganas. Pero, el compromiso está, o sea no es que no lo vayamos a...

(1) igual.. ampliarlo hay otros colegas interesados que de a poco les hemos ido interiorizando de lo que esto significa, de la importancia que tiene y hay interés en otras personas en participar y además que acá Alejandro nos ha pedido que nosotros coordinemos algunos grupos en la zona norte que, para que nosotros empecemos hacer formar grupos, esas son las tareas pendientes que tenemos. Trabajamos bastante bien, firmes y este año como te digo ha sido, tuvimos un descanso. Un descanso en ese aspecto porque lo otro ha sido muy cansador y muy desgastador

¿Por el tema de la evaluación?

(1) por el tema de la evaluación, eso nos ha..., fue este año, por lo menos allá y por lo menos en muchas comunas y regiones del país ha sido como el eje en este minuto

¿El eje del año?

(1) claro. eso ha conllevado un sin número de problemas, o sea de toda índole .. hay gente que está quedando excedente en las escuelas, o sea, uhhh

(2) ... las mismas diligencias

(1) las amenazas, las presiones y todo eso, los profesores han llegado a las escuelas, a nosotros con esos problemas y hemos tenido que asumir esos problemas

(2) es que desgraciadamente o afortunadamente ellas son dirigentes comunales, entonces dos de ellas son dirigentes comunales, entonces prácticamente le están dedicando un buen parte de su tiempo a ese tipo de problemas que se (***) entonces como dedicarte a esta otra parte sería como abandonar lo prioritario que tienen ellas en este instante, a lo mejor, también es prioritario lo otro pero es como emergente, son situaciones emergentes que ellas no las pueden dejar de lado. Ese es el problema que yo veo mayor en este instante y van a seguir suscitándose, así que bueno puedes

pensar que el 2006 se puede retomar sería interesante investigar otros grupos
(2) es interesantísimo pero requiere mucho tiempo lo ideal es que fuera parte de las horas de contrato horas de formación

(1) dentro de las propuestas que hicieron hace unos años atrás en estos encuentros a nivel nacionales del movimiento, la propuesta de que se trabajara en ese sentido de lograr que la gente que hacía investigación tuviera como horas dedicadas, en el horario de la escuela.

No lo pagan en la planificación

(2) no poh, porque fíjate que lo ideal sería eso porque con la investigación acción tu puedes llegar a determinar problemáticas chiquititas de la escuela y solucionarlas desde ahí mismo. Lo que te decía por qué no crezcan en las escuelas, porque no ha llegado todavía esa cosita que ellas creen que por ahí va el camino, o uno no ha sido lo suficientemente clara o nos falta todavía como para despertar este deseo de ellas, porque montones de problemáticas si realmente los profesores hiciéramos de un quehacer nuestro esto de la investigación se solucionarían problemas al interior de las escuelas pequeños, no grandes, pero pequeños si.

(1) De hecho hay testimonios de trabajos de investigación donde si lograron cambios importantes por haber hecho una investigación que ayudo a hacer grandes cambios, dentro de la comuna incluso.

(2) porque para investigar por ejemplo en este caso de género que es el caso nuestro que investigamos este tema, yo que no estaba convencida tu comprenderás que lo discutimos bastante, por qué esto, por qué lo otro, entonces es como llegar a un consenso, después tu llegas un consenso, tu estas tan con.. te comprometes, ya lo estudiaste, ya lo viste por todos lados entonces, tu te comprometes y cuando tu eres parte de algo lo quieres hacer tuyo y lo quieres llevar a la práctica. Es distinto cuando vas a una formación que no has participado de ella, pero cuando, yo estado ahí, yo lo he analizado lo he vuelto para todos lados, es mío, entonces yo soy participe de eso, y yo quisiera ver como se da en la práctica, mira yo tengo... mira lo que nunca, nunca se

me ha olvidado es que ahora saludo “buenos días niños, buenos días niñas” jamás en la vida voy a olvidar eso. (risas) y corrijo ah?

Y lo otros colegas del establecimiento se han dado cuenta de eso, han ido cambiando en sus cosas?

(2) si, porque fíjate que a mi me hicieron notar cuando un día una chica me dijo, “señorita, por qué usted saluda buenos días niños, buenos días niñas, ahí yo tuve la oportunidad de contar un poquito que yo estaba en un proceso de cambio, lo que significaba eso. No les dije que estaba investigando, porque ya eran palabras muy grandes para decirle a los niños, tenían que ser más más chiquito, yo estoy cambiando porque todos somos iguales

¿Usted en qué curso está?

(2) ahora no estoy haciendo clases, no y tu...

(1) no eso es un clásico

(2) yo soy inspectora general ahora ahhhh, verdad. Pero, ahí en los recreos te tocará

(2) ahí me toca, pero jamás les digo, como te digo o cuando les llama la atención o cualquier cosa.

(1) Los chiquillos notan la diferencia, por mucho tiempo me tocaba en mi escuela todos los lunes dirigirme a todos el alumnado, cuando empecé a hacer, empecé a aplicarlo, el saludo, a dirigirme todo, entonces después hablaba otra persona y los chiquillos inmediatamente notan en el saludo, o sea por ejemplo “la inspectora no nos dice, no dice buenos días niños, buenos días niñas”

¿y les gustaría seguir con el mismo tema, o cambiarlo o no se han preguntado?

(1) No, pensamos seguir ahondando tal vez por nuestra propia cuenta, por ejemplo investigar y lo estábamos comentando hace poco cuando nos avisaron del premio de que bueno, de que era importante seguir, pero ya buscar algunas otras problemáticas de la educación que investigar para hacer algún aporte (algo de las otras...)

(1) yo ya estoy empezando a pensar que no van a venir estas niñas .

(1) claro, ella sabe esa parte igual después tu si quieres se lo preguntas porque ella tiene una postura bastante sólida en ese sentido.

Respecto al tema o respecto a la investigación?

(1) no, con respecto al movimiento pedagógico

(2) pero, tú también tienes tu postura...

(2) ponle que estábamos contentas, ponle tu de tu cosecha, de que fue harto sacrificio, que se dedican hartas horas de trabajo, eso en realidad hay que ponerlo para que se sepa, que bueno que el Colegio de Profesores se vaya por este lado del movimiento pedagógico, tienes que poner también que es bueno que hayan estímulos

(1) lo que pasa es que nosotros en un principios cuando ingresamos al movimiento, vimos los que era, no cierto, nos pareció una instancia súper valiosa, lo que en realidad uno también como profesionales de la educación también aspira que se hable de educación y, pero lo más importante que encontramos nosotros en ese instante que fue hace un poco más de 3 años atrás lo comentábamos, lo notamos hasta ese momento como apolítico, no apolítico esa no es la palabra apartidista, donde no se notaba que hubiera que las posturas políticas estuvieran en ese momento ninguna relevancia, todo era como muy unitario, pero después eso como que no fue siendo tan light, realmente nosotros lo veíamos como muy alejada, muy por encima de esas cosas de las banalidades de la política. Pero, la verdad es que no era tan así no era light, era un movimiento donde la había un aprovechamiento de las fuerzas políticas que habían dentro del Colegio.

(2) también hay cuestionamientos, hay cuestionamientos, por ejemplo...

(1) nosotros aspirábamos a que no se utilizara el movimiento políticamente para ningún lado...

Que no sea utilizado desde el Directorio Nacional o de los profes que están dentro...

(1) yo creo que desde la gente que tiene, que tiene militancias políticas determinadas

por eso, o sea dentro de los mismos profes, dentro de los pares.

(1) yo creo que es dirigido.

(corte)

(1) ella tenía muy fresquito aún su docencia de aula así que y conociéndola como docente de aula era importante que escuchar lo que ella había realizado como práctica pedagógica un poco ahí también hemos realizado las técnicas que ustedes ocuparon como de observación directa indirecta, de las encuestas no alcanzamos hablar, de observaciones como informales, eh de las cosas específicas que habían evidenciado que la formación o el saludo de los profesores, que más dijimos? De los juegos

(2) de los textos

(se integran dos profesoras que llegaron atrasadas)

Quizás ustedes podrían profundizar un poco en eso porque nombramos poquitas cosas de esas, qué ven ustedes, qué observaron o qué observan hasta el día de hoy en los textos o en la misma sala, o que cuenten sobre la experiencia de investigar, ahora un poco más libre para complementar, pero primero que se presente cada una para poder grabar.

(3) Yo soy Teresa Díaz, educadora de párvulos de la comuna de Conchalí de la escuela UNESCO, y en este momento tengo 30 años de servicios y cuando ingresé al movimiento pedagógico, fue con esa intención fue una gran, la consideré una grana iniciativa, la sigo considerando una gran iniciativa. Siento como pérdida el hecho que se haya desdibujado al parecer en el paso de tiempo y el tema que expresaron de hacer esta investigación de género que eran las conversaciones que teníamos nosotros en el, porque además somos dirigentes gremiales, en las reuniones gremiales ahí se conversó y ellas que eran anterior que yo al movimiento pedagógico yo me interesé y solicité ingresar y hacer con ellas la investigación

¿Esto en el 2000?

(3) 2003

(4) antes del 2000, ustedes estaban en el movimiento mucho antes y ya habían hecho otra investigación

¿no si, pero ustedes entraron para esta investigación?

(3) yo entré para esta investigación, ellas eran del grupo antiguos, bueno esa era mi presentación

(4) Yo soy Marcela Herrera, eh profesora también de Conchalí, trabajo en el tres liceos de allá y la motivación fue también hacer algo distinto a lo que hacíamos habitualmente, estar asistiendo a la clase regularmente, hacer algo más y a través de la actividad gremial me fui enterando por Sara y así ingresé al movimiento.

(4) Sí

(3) científica del grupo

¿Y de la investigación misma que lo que evidenciaron ustedes en la observación o en las encuestas?

(3) mira primero en las conversaciones informales el poder eh, hacer más conciente esa sospecha grande que teníamos al respecto de que en las prácticas pedagógicas el sesgo de género era bastante, he fuerte. Nosotros sospechábamos, yo en forma particular sospechaba y tenía claro que a través de la educación eh se seguían manteniendo los estereotipos y lo que nos abocamos a tratar de observar dar una mirada en que elementos relevantes del quehacer diario, nosotros podíamos observar esos estereotipos, nos resaltaba y nos dio de inmediato elementos de las cosas de las prácticas que uno también hacía, que es el tratar en colegios mixtos solamente utilizas el vocablo de niño, eh y todo el léxico para referirse al alumnado en base al no representar el tema de género de las niñas, que de hecho yo tampoco lo había pensando en forma tan profunda como ahora lo tengo asumido. Yo ya venía haciendo una experiencia con mi grupo de párvulos en la cual yo ingresaba a lo s niños y los saludaba diciéndoles niños y niñas, pero no fue de siempre, desde antes yo también

era de las profesoras o de las educadoras que expresaba solamente la forma lingüística del género masculino, o sea niños solamente y en las representaciones de cuento no hacía una mayor explotación de cuál era el rol que estaba cumpliendo el lobo, el conejo o en el trabajo con los niños y las niñas no daba la posibilidad de que las niñas hicieran la coneja, si quería hacerla, si no que era el conejo, por decir un ejemplo. Esas pequeñas grandes que están en nuestro quehacer diario que me sirvieron realmente como para tener la visión de que es lo que estaban haciendo por tanto mis pares y con esa mirada fuimos a observar y en conversaciones en los recreos, en los juegos y nos dimos cuenta que la cosa es así por una cosa innata que tiene la docente más encima, generalmente que el grueso nuestro son profesoras, pero no se detienen a pensar en el tema de género, no está internalizado ellas me comentaban también que tú les comentaste la importancia de comenzar de los más pequeños.

Cuente un poco por qué

(3) bueno, como en todo, la estimulación temprana en los niños es la piedra angular de todo lo que uno pueda conformar, por lo tanto, esta segregación porque también lo hemos observado en el tema de la fila, en el tema de formar un sin número de estructuras que están dadas por la sociedad y que así deben ser, y no se asume una innovación porque se asume que probablemente va a quedar un desorden generalizado de cosas. Los niños vienen tan bien estructurados que al formarse forman la fila de niños y la fila de niñas y en párvulo yo comencé para poder ingresar a la sala yo comenzaba con ingreso, con una cuenta, cualquiera de los cantos infantiles que tenga que ver con el tema que estamos pasando, refuerzo por lo tanto el tema contingente del aprendizaje, con algún poema o cantito que se yo, para que el que sale ingrese primero, no es que ingrese la dama, no ingresan las niñas. Yo hice mi observación con mi colega parvularia, y ella sigue utilizando tradicionalmente que ingresen las damas primero.

Y usted no le ha dicho nada todavía?

(3) Nosotros aún no hemos socializado eso como un elemento de análisis dentro de nuestra escuela nosotros eso tenemos que decir que también allí no ha habido un trabajo, no lo hemos podido hacer porque quizás también es nuestra responsabilidad, pero no están como los tiempos dados, porque nuestros tiempos de reflexión están muy estructurados. No hay una posibilidad que se nos exprese, bueno hay alguien tiene una cosa interesante que pasar o alguien tendrá alguna cosa interesante que exponer, por lo tanto nosotros tampoco hemos hecho hincapié en producir esos espacios, bueno yo lo asumo, por lo tanto en las escuelas no se ha hecho un análisis de ese tema, no sé.

(4) Bueno, otro aspecto que no se si lo han conversado es que esta investigación también apuntó a ver la discriminación que había en, en si los alumnos varones eran mejor para las matemáticas que las mujeres. Ese fue un tema importante de investigar, es decir sus capacidades intelectuales y después fuimos afinando hasta llegar hasta esa área específicamente. Vimos también educación tecnológica, educación física mediante esto y consideramos. En las encuestas eh recogimos que tanto las niñas como los niños tenían las mismas habilidades intelectuales, o sea los profesores reconocen que ambos, ninguno se diferencia hasta ese nivel en que nosotros hicimos la investigación en básica, piensa que la investigación fue de kinder y de primero a cuarto básico, quizás más adelante se dan algunas diferencias, pero ese puede ser motivo de otra investigación.

¿O sea ellos piensan que tienen las mismas...?

(4) los profesores, claro. Ellos omitían, nosotros llegamos a esa conclusión por lo que decían los profesores que tanto niñas como niños tenían las mismas habilidades intelectuales. Para ello nosotros nos documentamos con lecturas de la Josefina Rosetti, varios investigadores y ella le hacía un seguimiento e iba más allá de ese ciclo básico y argumentaba que en la enseñanza media son ehh, lo varones y las mujeres tienen los mismos resultados, dan la Prueba de Aptitud, mayoritariamente dan más mujeres que varones donde, (silencio) me confundí, pero llegaban al nivel universitario

ehh en igualdad de condiciones, pero pro seguían la universidad en el área científica los varones Entonces, esa fue una actitud que quedó ahí pendiente en qué minuto se empieza a diferenciar o a impedir o abrir la brecha.

(3) o qué minuto empiezan a hacer clic las estructuras eh, pre establecidas en el mundo de las mujeres.

(4) yo creo que es más cultural.

(3) ahí tenemos un campo a investigar en qué minuto la mujer por todo el bagaje anterior de discriminación de sus capacidades y en la vida general a todo ámbito eso implica una merma en su autoestima, en creer o asumir que no es capaz de ir más allá, sobre todo en el mundo científico en el mundo tecnológico, porque tiene a verse de cómo el papel en el área más de los servicios a las mujeres, en el área de la salud, eso es lo que es dentro de las investigaciones que leímos y lo que nosotras pudimos observar es donde los ámbitos en los que las niñas se les, no se si les estimula, se les condiciona a que el ámbito del servicio es más ligado al ser mujer, que el ámbito de arrojo de la valentía que está más ligado al ser hombre.

(4) y eso se da cuenta en educación física por ejemplo, ahí los profesores en general no, o limitan a las niñas hacer actividades físicas más duras, de más impacto donde haya mayor despliegue de esfuerzo físico y ser las niñas más delicadas, preferían no arriesgarse a someterlas a esas actividades. En la encuesta poníamos: jugar fútbol, trepar árboles, emplear elementos como bastones... eh,
(3) instrumentos deportivos.

(4) claro instrumentos deportivos. Los profesores en general limitan a las niñas, no les hacen actividades donde hay mayor destreza, más bien se inclinan por hacerles trabajar en actividades decorativas, la barra o en la revista de gimnasia, donde ellas despliega más su gracia más que su destreza, su capacidad en educación física y eso en alguna manera las va limitando. Uno ve en los patios de las escuelas en el Liceo, son los chiquillos los que siempre están con la pelota de básquetbol o agarran la pelota

y la están peloteando haciendo una pichanga, la niñas no se animan o son los niños los que tienen más ímpetu y se adueñan de la pelota en la clase de educación física y ellos son ellos los que dominan la clase y las niñas están relegadas a un segundo plano y si no se las hace hacer una actividad propia para ellas eh, según lo establecido en los programas, porque los profesores en general hacen discriminación y tienen toda una visión de trabajo de un profesor para mujeres y un profesor para varones. Y las niñas en general no se mezclan en las actividades de los varones, más bien hacen otro tipo de actividades más sencillas, de menor esfuerzos

¿Y en los textos escolares que vieron ustedes?

(3) bueno, en los textos escolares aparecen hartos héroes (risas) empezando por los chilenos. Si uno le pregunta a los alumnos y a las alumnas se rebanan los sesos tratando de encontrar una figura femenina relevante en un texto de historia. Bueno, y en rol familiar de los textos escolares de los niños más pequeños aparecen el rol de la mamá en la familia y el rol de papá en el trabajo, o sea sigue manteniéndose ese contexto, esa es una cosa que puede no ser un problema en sí, si es que no se subordina todo el aprendizaje a dar solamente ese tipo de visión de los géneros, llámese hombre o mujer, puede ser positivo que la mujer tenga el rol familiar en un momento de su vida por ser madre y por todo lo que eso implica, pero eso no implica que solamente su rol fundamental y esa es una de las cosas que nosotros consideramos que los libros se le hace un relieve demasiado extenso. Y por ende la visión mental que le va quedando a la niña es identificarse con el elemento de su género, esa es una cosa absolutamente así de identificación con los moldes de su líder o de sus líderes. Pero yo también quería decir algo sobre el tema de educación física, yo creo que no fue nuestra investigación, o tal vez no fue observado o medido en nuestra investigación pero, es dramático el tema en educación física de la discriminación hacia el mundo de la mujer, por lo menos en las escuelas municipales y ahí es donde el gobierno y el Serna a través de todos sus proyectos y programas tiene que hacer hincapié, primero porque falta enormemente cantidad de personas que se dediquen a la parte lúdica del deporte y porque el profesor de educación física o la profesora, pero yo conozco profesor, dedica su, yo creo 75% de esfuerzo al desarrollo del varón, a través de los

campeonatos estructurados o semi estructurados o así no más para jugar y en el Inter. tanto las niñas se quedan sin nada. Entonces, yo le he expresado a las niñas porque no le exigen al profesor de educación física que también realice campeonatos de baby fútbol o de otro tipo de competencia, o por últimos de baby fútbol si es el dominio masivo de nuestro niños en el pueblo, porque no hay otras instancias deportivas con mayores infraestructuras, pero que se les de la posibilidad, sintiéndose que no son varones, por tanto no tienen derecho a hacer mayor actividad física.

(4) esa es un discriminación terrible
(silencio)

(2) sería interesante a lo mejor para nosotros que nos ayude una interrogante que siempre tenemos que se hace con las propuestas si llegan ahí en el escrito no más planteadas o sirven para algo, porque a nosotros nos interesaría que proyección tiene esto, bueno porque si todo el trabajo que nos encargó el Sernam en convenio con el Colegio, bueno sería interesante saber que viene después

(1) tengo una apreciación al respecto también, una apreciación política, yo creo que mientras el Colegio no tenga un nexo de trabajo con el gobierno y con el área de educación propiamente tal en la cual se asuma como un referente que aporta a las propuestas educativas del país van a seguir siendo simplemente un mamotreto de papeles que van quedando, porque simplemente esas cosas no se asumen dentro de las líneas políticas del gobierno como nosotros actores participantes y propositivos, nosotros aspiramos a ello, obviamente pero a través de un conducto que sea regulado y estructurado como el Colegio de Profesores, pero hay una falencia enorme al respecto de participación ahí entre los grupos en este caso como el Colegio de Profesores como organización institución con las líneas políticas del gobierno, de turno, ya habrá otro.

(1) no hay una uniformidad respecto a la importancia de esa área y es difícil de lograr hincar el diente en ese sentido por que lo reivindicativo, lo político pasa a ser de repente mucho más importante, pero tiene la importancia obviamente es fundamental, pero también tiene una importancia como Colegio de profesores que nosotros tengamos, eh la capacidad de ser propositivos con elementos de análisis lo más científico posible, por eso nosotros ingresamos al tema de la investigación y poder

conocer más no dejarnos llevar tanto por la opinión propia o por la visión de mundo que uno realmente desea o quiere sino que intentando observar lo que ocurre en la realidad sin ponerle mayor adjetivo a las cosas, cuesta eso, cuesta hacer una observación mucho más científica y de allí sacar y extrapolar ideas y posiciones, pero yo sigo insistiendo que ha sido una de las más grandes elementos que el Colegio ha podido estructurar y que ojalá pasado el congreso curricular, se le siga dando la fuerza que tenía y que podamos seguir adelante.

(2) a parte de todo lo que se ha dicho acá yo creo que en lo personal fijate que a nosotros nos sirvió mucho, por lo menos yo te puedo decir que sirvió bastante digamos porque tu creces como profesora, y porque tantas carencias que uno tiene porque nadie es perfecto, ningún profesional es perfecto, ninguna personas, pero el hecho de empezar a cuestionarte tú, como personas, de tu quehacer pedagógico que lo has hecho, que yo lo había hecho por 25 años, porque ahora tengo 26, 27 voy a cumplir, yo lo había hecho por 25 años y no había reparado en un montón de cosas, entonces yo te digo que eso es súper rescatable, por eso te digo que no puede seguir entrampado el movimiento pedagógico, a mi me gustaría que todo lo que yo aprendí que no es mucho pero ese poquito a mi sirvió para llevarlo a mi sala de clases, a mi sala, a mi quehacer, entonces es valioso eso chiquitito que yo aprendí, no estando de acuerdo al principio con la investigación del tema, pero sin embargo me sirvió porque crecí y eso te permite ver una manera científica la cosas de repente, siendo un poquito más analítica porque yo soy súper apasionada para las cosas, terrible, pero me entiendes? Si yo quiero conseguir ese (*!!) la quiero, la quiero, la quiero, la quiero!!!! Sin embargo, creo que eso me hizo aterrizar a mi como persona, creo que le serviría tanto al interior de los establecimientos el poder, yo de repente me preguntaba muchas veces, muchas veces, por qué yo soy tan mala comunicadora que no he podido inyectar esto, no lo he podido inyectar, no he sido capaz de inyectar lo que yo aprendí, las invité muchas veces, no sólo una vez a participar, entonces a lo mejor va por.. va mi preparación ahora por transformarme en una buena comunicadora, a lo mejor está siendo mala la comunicación, lo canales que yo estoy usando no son los adecuados, te fijas, porque yo insisto que todos las interior de la sala de clases recibió mucho y eso es muy rico verlo. A mi me gustaría que todos los profesores analizaran tu quehacer como yo con mis falencias .. yo mirar desde afuera, que soy capaz de esto, que tengo falencias que

soy capaz de decirle a mi compañera de al lado a mi colega profesora, fijate que yo no creo en esto, yo tengo dudas en esto, como le dije un día a Marcela: Marcela no es postura tuya esto? Convénceme, te acuerdas? porque yo en un principio creía que era postura de ella lo del género, porque yo sin cuestionármelo 25 años, pase la niñita mononita con el pinchecito y les agraciaba todo eso, a mi me gustaba, por eso a nosotros nos gustaría hacer hincapié en eso, en el cambio que tu tienes como persona, en el aprendizaje.

5. Entrevista grupal profesoras Movimiento Pedagógico

¿Cómo ingresaron ustedes al Movimiento Pedagógico?

1 Yo la vi a ella con ánimo, con ganas, de que le gustaba lo que hacía. Y en la labor docente uno se encuentra con muchas personas, gente que está contenta con lo que hace y gente que no lo está. Entonces yo ví en la Joanna esa cualidad que deberían tener todos los profes para conseguir lo que tienen que hacer. A un profe tiene que gustarle lo que hace. Falta mucho de eso. Uno ve muchas cosas por muchos motivos, por problemas de reconocimiento a la labor docente, los profes están muy amargados. Las condiciones económicas en las que vive... Entonces muchos profes que pudieron haber empezado con hartó ánimo, se han visto disminuido por lo otro. Hay una gran cantidad de profes que no están contentos con lo que están haciendo y eso se transmite, los niños lo captan. Entonces uno de los factores que influyen en la calidad de la educación es eso.

Yo tenía una amiga que trabajaba en el Colegio de Profesores y siempre me invitaba a cursos y yo siempre estaba ocupada. Entonces yo inscribí a la Joana en un curso muy bueno que iban a dar aquí sobre el liderazgo.

2 No, fue un seminario de discusión sobre planes y programas, que hubo en 2003 y participó Viola Soto.

1 Y ahí conocimos personalmente a la Viola. Y yo le decía a la Joana: cuando tu seas vieja, yo quiero que seas igual que ella. Y entonces así llegué. La Joana hizo un curso en el verano sobre investigación y yo no pude hacerlo porque estaba trabajando. Y después ella me invitó, me contó que estaban haciendo una investigación y me dijo que me metiera. Y al final así llegué al Movimiento Pedagógico.

¿Cuándo fueron a los cursos del Movimiento Pedagógico sabían de qué se trataban?

2 No, nos invitó María Eugenia Contreras, que amiga de la Margarita y como nos dijeron que eran gratis, el colegio nos autorizó. Nos gustó con la Margarita, porque ella es una persona muy reflexiva y yo también.

1 Y yo estaba así un poco para abajo. Era un tiempo en que estaba super mal. Pensaba que no había nada que hacer en educación, no se consigue nada... Entonces fue como una inyección de optimismo para mi labor y para la pega que yo hago, porque yo no hago clases. Yo soy jefe técnico del colegio. Entonces mi labor era con los pobres profes, como tratar de motivarlos para que hagan su actividad de la mejor forma posible. Porque yo soy una jefa técnica distinta al común de la gente, no me interesan los papeles ni nada. Que hagan su trabajo y ayudarlos en la parte de la práctica.

2 A mí me gustó porque el cuento de la reflexión que a mí siempre me gustó. Porque para mí el profesor no es sólo del aula, sino que hay algo mucho más detrás que es toda la parte reflexiva que tiene que ver porqué haces lo que haces. A mí me gustó por eso. Creo que la Margarita le encontró sentido a lo que hacía, porque no es muy valorado. Le encontró eco a lo que ella hacía y a lo que quería hacer y conseguir.

1 Al final, creo que me cambió esa parte, mi trabajo a hacerlo con más ánimo, porque yo llegué a la jefatura técnica no porque yo elegí eso. A mí no me gustaba ser jefa técnica, porque son mal evaluado, que son unos viejos que no saben nada y que lo único que quieren es pedir papeles. Entonces yo no quería hacer esa labor. No quería exigir leseras por exigir, porque no le encuentro sentido, porque llenar y llenar papeles... y el papel aguanta mucho. Por lo general se pierde mucho tiempo haciendo escritos, rellenar... Y al final en la práctica no se hace nada de lo que está escrito.

¿Y qué te hizo sentido del Movimiento Pedagógico?

1 La reflexión de todo lo que tu estás haciendo. En el Movimiento Pedagógico tu ves que había gente que tenía las mismas inquietudes tuyas, que no estás solo. O sea que hay gente igual a uno, de que esta cosa cambie y tenga efecto positivo.

2 Yo creo que por eso uno se queda, porque te encuentras con gente que piensa como uno, que tiene las mismas inquietudes. Porque yo no concibo el profe sólo como aula. En el colegio te encuentras con profes que están sólo dedicados a la guía, a la tarea y a la prueba y eso es como su mundo. Y yo no concibo eso.

1. El profe tiene un rol importante, no tiene que hacer lo que le dicen no más. Y de eso se trata el Movimiento Pedagógico, darle sentido a la profesión del profe, que el profe vale porque tiene algo importante que hacer por su manera de ser, no que le digan, no es un mero receptor de órdenes.

¿Qué han recibido o aprendido de los seminarios del Movimiento Pedagógico?

2. Toda la parte de la Pedagogía crítica. El poder compartir, escuchar, discutir.

1. El reflexionar, perfeccionarte, el ir leyendo, estar al día en los estudios que hay en educación y comentar con el otro, hablar de “cómo te resultó a ti, cómo fue acá”, ver qué se puede hacer en común, aprendiendo del otro, haciendo y aprendiendo juntos. Eso nos gustó y nos motivó a participar. Además que la María Eugenia, que estaba a cargo del Movimiento Pedagógico nos motivó tanto. Ella tiene una chispa importante.

¿Y antes ustedes tenían algún vínculo con el Colegio de Profesores?

2. No

1. La María Eugenia (asesora del Movimiento Pedagógico) fue compañera de universidad mía, pero tomamos rumbos distintos. Ella se dedicó a estudiar y yo me casé y me dediqué a criar a mis hijos, a pesar de que yo tenía la misma inquietud de ella. Pero yo opté en mi vida, tuve cuatro hijos, entonces hubo un tiempo en que tuve que criarlos. Siempre me juntaba con ella y me contaba de sus estudios. Ella podía estudiar, porque no tenía hijos.

¿Pero tú igual trabajabas mientras criabas a tus hijos?

1. Sí, yo siempre he trabajado. Soy profesora de Biología. Y con la María Eugenia siempre hemos tenido contacto. Yo sabía que trabajaba en el Movimiento Pedagógico, me hablaba cosas, pero yo con la escuela y todo, nunca participé. Después pude porque mis cabros estaban grandes y uno tiene más tiempo. Eso también influye.

2. Y ahí nos colegiamos y nos acercamos al Colegio de Profesores. Por el Movimiento Pedagógico nos colegiamos.

1. Después motivamos a los profesores de la escuela y los colegiamos a todos, como a 10, 12.

¿Y cómo ven la investigación que se desarrolla en el Movimiento Pedagógico?

2. El gran mensaje de la investigación docente es que tu práctica tiene un valor, tu puedes aprender de tu práctica, no es algo perdido, sino que de tu misma práctica tu puedes aprender y generar nuevos aprendizajes o nuevas situaciones.

1. Y que las cosas no están todas dichas, no son estáticas. Cada profesor puede en su práctica sacar... no hay una cosa rígida. Hay muchas maneras de lograr los objetivos que tú persigues. Y valorar a la práctica...

2. Sí, le da un valor a la práctica docente y el valor de cuestionarse y de crear, de preguntarse y encontrar respuesta dentro de la misma práctica. De repente yo escuchaba a una profe que decía: "yo hago lo mismo en el A y en el B y no aprenden igual. Si soy la misma profesora en un lugar y otro, ocupo la misma metodología..." Yo la escuchaba no más y me decía a mí misma: "ella no se ha cuestionado que no puede hacer lo mismo". Para ella era una incógnita no más, pero no se había cuestionado por qué pasaba eso.

La investigación te da la posibilidad de meterte en un problema determinado y poder llegar a una solución.

1. De analizar los factores que están influyendo en que aunque uno prepare lo mismo para un curso y otro, en una parte tenga sentido y en otra no.

2. El perfeccionamiento que te da la investigación docente te hace pensar que tú puedes hacer algo por eso.

1. que uno también tiene una importancia, una incidencia, que no te tienen que decir desde afuera la solución. Uno la puede buscar.

¿En ese sentido, ustedes se sienten con más herramientas que sus otros colegas?

1. Yo creo que sí, de todas maneras, porque te ayuda mucho.

2. Miras la práctica de otra manera, como una búsqueda constante y no como algo estático ni rígido. No es porque es, algo pasa con la persona, con el modo. Y además todo lo que es la reflexión y el diálogo y eso se lo traspasas a los niños,

1. Enseñarle a buscar las soluciones, a no darles todo hecho. Es la metodología que uno usa para preparar las clases, de todos los que vas a tratar, en el subsector que sea; en la manera que tú lo haces los niños van viendo soluciones ciertas cosas y lo vas transmitiendo. Porque al final la docencia no es discurso, es práctica.

2. Te hace pensar en buscar una solución a algo puntual, sin que te los marquen ni que tenga que hacerse por caminos formales. Los otros no se cuestionan. Asumen que es la culpa de los niños.

1. En el Movimiento Pedagógico tu te motivas a autoevaluarte. Te cuestionas el porqué, para qué, el sentido.

2. Le das un sentido a la práctica, no es una práctica plana, también tiene matices, tiene un sentido, una política, una filosofía y eso el común de los profes no lo ve.

1. **Ahora, ¿por qué no lo ve? Porque también hay que hacer un análisis histórico de las cosas. El profe tiene miedo. Estuvo cuando años en que estuvo que quedarse callado. Entonces esa como situación que se produjo ahí de que el profesor hacía lo que le decían como quedó ahí marcado.**

¿Y ustedes trabajan en el mismo establecimiento?

1. **Éramos del mismo establecimiento, pero Joanna se cambió este año.**

¿Y cómo influye la transmisión de lo aprendido en el Movimiento Pedagógico a sus establecimientos si es que trabajan en un mismo colegio o si se encuentran trabajando en lugares distintos?

2. **Cuando estábamos juntas, podíamos hacer más cosas. Porque como la Margarita era Jefa técnica, podía meter entremedio cosas.**

1. Desde el principio, yo empecé a aplicar lo que aprendía acá en mis reuniones técnicas y tuve buena recepción.

2. Usamos el informe de la OECD, lo que habíamos visto en el taller que se realizó en una universidad sobre políticas educativas.

1. Entonces todo lo empecé a aplicar de inmediato con mis profes.

¿Eso era cuando estaban juntas, pero este año que trabajan en establecimientos separadas?

1. **No, yo sigo igual. A mí me sirvió cualquier cantidad, porque tomé nuevos bríos y trato de motivar a mis profes en esa onda, en la onda del cuestionamiento, de la pedagogía crítica, de que ellos son actores importantes y que su labor es importante.**

¿Y te has encontrado con barreras de parte de los directivos o de algún otro actor?

1. Barreras hay muchas, de gestión, pero uno no tiene incidencia ahí. Hemos tenido problemas, pero no de que no les guste lo que se hace, sino que otro tipo de problemas. Hemos tenido buena recepción.

2. En mi trabajo de ahora la realidad es super distinta a la otra escuela. Ahora yo trabajo en un colegio que es de izquierda y la gente que trabaja ahí es de por sí reflexiva. Somos todos con tendencia política, por lo tanto eso se transmite también en el quehacer de la escuela. Hay tendencia a la reflexión, entonces se hace independiente de que yo esté. Es la política de la escuela. Sin ellos conocer el Movimiento Pedagógico, yo les empecé a hablar de él y ahora los voy a colegiar, les llevo información de la evaluación docentes, del mismo congreso curricular para que se integren y darle como una formalidad a lo que piensa. Hay gente que está en este mismo. Pero las profes son super puestas, con ganas de hacer cosas, de investigar, estudian, igual hacen cosas.

1. En mi escuela no. Es otro el sistema, la realidad. Los profesores acá están como cansados, poco motivados, ¿qué será?

2. Yo creo que están desesperanzados.

1. Desesperanzados, sí. Entonces como que dicen que no hay nada que hacer. Desesperanzados. No sacan nada con esforzarse porque al final no van a lograr nada.

¿Quizás estaban como tú estabas antes de ingresar el Movimiento Pedagógico?

1. Como yo estaba, claro, un poco. Pero por lo menos yo trato en las reuniones técnicas hacer ese análisis y algo consigo, no te digo el 100%. Porque es muy difícil cambiar a un profe que tiene más de veinte años de trabajo en que ya no quiere nada. Además que ellos tienen una parada frente a la vida tampoco muy

reflexiva y es penoso ver que cuántos profesores en un montón de escuelas municipales, subvencionadas... penca. Cumplen con el programa: “yo paso esto, yo cumplo, yo soy perfecto”. ¿Y la otra parte? que es la más importante...

Yo, por mi manera, de ser siempre hice reflexionar a los niños, nunca le di mucha importancia a la memoria, siempre los hacía pensar. Para mí lo más importante es que los alumnos aprendan a pensar, a reflexionar, a sacar conclusiones. Y desde siempre, la asignatura que les hiciera les planteaba eso. Pero hay profes que no, que te preguntan “¿qué es lo que tengo que hacer?”. Yo les doy algunas indicaciones y después les digo que lo hagan como ellos quieran. Y no saben, preguntan “¿pero qué tengo que hacer?”. Están acostumbrados a que le digan esto, esto, esto. Que les hagas tú.

¿Y creen que eso es un problema de formación, de personalidad, de sistema?

1. Es de todo un poco, de la persona

2. La historia de cada uno te marca.

1. De formación docente yo creo que hay cierta responsabilidad, de políticas educativas hay otro tanto de responsabilidad, del sistema en que estamos inmersos y de la parada que tiene cada uno frente a la vida.

2. Y eso se transmite a los alumnos. Nosotros cuando hicimos la investigación vimos profesores que según nosotras no transmitían nada. Después vimos que en realidad lo que transmitía era el “estar ni ahí”.

Cuéntenme de su experiencia como grupo de investigación.

2. Éramos cuatro. Hicimos toda la primera parte juntas. La recolección de datos, la entrevista.

1. Empezamos el 2004. Era un grupo que venía de antes, que no éramos nosotros. Ellos tenían un grupo de comprensión lectora, que era super amplio y se desparramaron hacia muchas partes y no lo terminaron. Entonces cuando nos encontramos de nuevo en el verano del 2004 ahí delimitamos mejor el problema que era la baja comprensión lectora de los alumnos en el primer ciclo básico. Cuando empezamos a trabajar invité a la Margarita.

2. Ahí empezamos a trabajar e hicimos varias reuniones. Nos juntábamos a veces de a dos y después aunábamos el trabajo.

1. Elegimos dos establecimientos, en que trabajábamos algunos del grupo. Elegimos profes de tercero y cuarto básico.

2. Les hicimos entrevista y después le fuimos a observar clases. También quisimos analizar las clases con los profesores, pero no lo pudimos hacer porque ellos no tenían tiempo. De hecho la encuesta la hicimos como persiguiéndolos en el baño.

1. Sí, eso era tremendo, porque los profesores no tenían tiempo.

2. En un seminario de seguimiento del Movimiento Pedagógico nos dijeron que estábamos mal enfocados, así es que tuvimos que readequar las preguntas de conocimiento después los instrumentos. Una vez que hicimos, comenzamos a hacer los famosos relatos. Estuvimos mucho tiempo en eso. Juntar todo y comenzar a relatar lo que decía cada uno y armarlo, secarle los sesgos de opinión que nosotros teníamos en las observaciones. Fue largo. Nos juntamos hartas veces.

¿A qué le llaman relato?

2. Se llama descripción de la realidad. Hay que juntar todos los datos que te arrojan los instrumentos.

1. Después de tener bien redactado eso teníamos que hacer el análisis. En eso nos ayudó bastante la María Eugenia. Nos juntábamos en el Colegio de Profesores también. En ese tiempo nos juntábamos más de tres veces al mes. A veces podíamos unas y otras no. Nos costó poder estar las cuatro. Nos juntábamos en las casas o a veces en la escuela. Era difícil, porque todas teníamos distinto tipo de trabajo. Nos costaba reunirnos las cuatro, pero fue interesante, porque nos dimos los espacios, aunque no nos juntáramos todas, igual trabajábamos separadas. Estuvimos de junio a septiembre haciendo puros relatos. Con eso, hicimos una discusión sobre el tema y la grabamos, ahí fue cuando nos ayudó María Eugenia. Ella nos fue guiando y levantamos categorías. Después nos juntamos en la playa.

2. Levantamos las categorías, ordenamos los datos. Trabajamos hartito en eso. Fue entretenida esa parte.

1. Después hicimos el análisis con eso y contrastándolo con lo que decían los expertos. Ahí empezamos a estudiar hartito.

2. Esa parte fue buena.

1. Empezamos a aplicar y aprendimos mucho. Fue super importante, porque yo como jefe técnico de una escuela básica, profesora de biología, aprendí cualquier cantidad sobre lo que es el lenguaje, si yo no soy profesora de lenguaje.

2. Pero todas aprendimos, porque hay un montón de vacíos. Nos dimos cuenta que no se enseñaba en la formación inicial a enseñar comprensión lectora.

¿O sea que ustedes investigan a otros profesores, pero igual les sirve para aprender ustedes mismas?

2. Esa es la idea. La idea es mejorar la práctica de uno.

1. Por supuesto. Nos empezó a servir altiro. Nos dimos cuenta que empezamos a modificar nuestras prácticas.

2. En esta última parte tuvimos que trabajar nosotras dos solas, porque las chiquillas no tenían tiempo para juntarse. Aparte que igual habíamos enganchado bien las dos.

1. Igual les remitíamos el trabajo a nuestras compañeras para que opinaran. Nos dimos cuenta ahí que un grupo muy grande para hacer investigación no sirve.

2. El grupo de Santiago era enorme y nunca terminaron.

1. terminamos nuestra investigación en diciembre. Lo mandamos a la última revisión y en enero nos juntamos a celebrar de que la habíamos terminado. La presentamos en mayo en el encuentro nacional del Movimiento Pedagógico y lo presentamos al CPEIP para el encuentro que hay de investigadores en noviembre y quedamos seleccionados en la modalidad post.

¿Sienten que pudieron transmitir a sus colegas lo aprendieron haciendo esta investigación?

2. Todo lo que fue la comprensión lectora la Margarita lo explicó en la escuela.

1. Lo expliqué a todos los profesores en las reuniones técnicas. Lo que yo aprendí, lo pasaba, lo reflexionábamos.

2. Yo se los pasaba en el aula a mis alumnos, todas las estrategias nuevas que íbamos aprendiendo. Incluso experiencias que rescatábamos de las profesoras que entrevistamos, también las utilizábamos.

1. Incluso este año también lo he seguido utilizando y me he ido metiendo en otras cosas de la comprensión lectora.

2. En las reuniones técnicas uno siempre trata de comentar y aportar más. Se mantiene diálogo con los colegas. Yo lo transferí hartito. Pero es complejo

cuando uno no tiene un cargo. Si no con los niños o en conversaciones más informales con los colegas se puede hacer. No como la Margarita, pero igual se nota.

Ustedes realizaron esta investigación durante el 2004, ¿ahora en el 2005 han podido hacer una nueva investigación?

1. Yo he encontrado que el Movimiento Pedagógico este año está un poquitito dormido. Porque han citado a algunas reuniones y ha venido super poca gente. De partida, no está la María Eugenia este año como asesora nacional. Ella era la que le inyectaba al Movimiento Pedagógico esa energía y esas ganas. Yo ahora me he desligado, porque vine varias veces y éramos super pocos.

2. En el regional metropolitano tenemos un Movimiento Pedagógico que está a cargo de Clotilde y tenemos fijado juntarnos una vez al mes, pero esto se ha visto un poco entorpecido por el Congreso Curricular, porque nos han topado muchos sábados. Hemos hecho cosas en relación al Congreso, pero no ha venido mucha gente.

¿Y lo del Congreso ustedes lo ven aparte del Movimiento Pedagógico?

2. No, nosotros no lo apartamos, sino que nos apartaron en algún momento.

1. A nosotros nos llegó una invitación como representantes del Movimiento Pedagógico para el lanzamiento Congreso Curricular en el Diego Portales. Fuimos a eso, pero éramos meros espectadores, no estábamos incluidos para participar en los grupos de discusión ni nada, entonces como que nos marginaron.

2. Yo creo que eso estuvo mal enfocado, porque nosotros en el Movimiento Pedagógico durante el 2004 trabajamos especialmente para el Congreso, todas

las reflexiones eran en torno a eso, se probaron los documentos con nosotros, pero...

1. en el lanzamiento mismo del Congreso, en que hubo ponencias interesantes, que nos gustaron, después no tuvimos derecho a participar, no teníamos carpeta, era sólo para los dirigentes. Entonces este año tuvimos sólo el encuentro nacional de mayo.

2. Ahora estamos planificando en el metropolitano un cursito para enero.

1. Yo he participado, pero más de lejos.

2. Nos falta una instancia de reflexión, juntarnos especialmente a eso, pero a lo del Congreso también se suman las diferencias políticas que hay en el metropolitano. Ha habido un distanciamiento de las personas por las diferencias de la evaluación. Entonces mucha gente de peso en el Movimiento Pedagógico se ha ido retirando.

1. Como que se ha disgregado un poco.

2. Hemos ido quedando menos y cuesta retomar a la gente.

1. Tal vez el Movimiento Pedagógico tiene que estar al margen de lo que es la ideología política.

2. Teniendo conciencia que tiene que haber política, pero respetar la diversidad. También ha pasado que el año pasado los asesores nacionales tenían más presencia, y ahora hay muy poca, casi nada. Los asesores congregaban el Movimiento Pedagógico, pero ahora no. No sé si no les interesará, pero el año pasado nosotros llegábamos porque ellos nos citaban. Ahora nosotros en el metropolitano citamos, que es distinto.

¿Qué cambios han visto en ustedes, ya sea personal es o como profe, gracias al Movimiento Pedagógico?

2. Yo encontré pega gracias al Movimiento Pedagógico... conversé con la directora y mucho de mi diálogo era el discurso del Movimiento Pedagógico, la investigación. Nos pusimos a hablar de educación y yo le encanté a la tipa.

Uno crece harto como profesional, se cree el cuento. Te devuelven la palabra perdida. Yo siempre he dicho que al profesor de aula le han quitado la palabra. Esta instancia del Movimiento Pedagógico te la devuelve.

1. Yo como profesora antigua, encuentro que te reencanta.

2. Por eso a mí el congreso curricular me importa mucho, porque es darle la palabra a los profesores. Cuestionarse sobre su práctica, saber que ellos tienen conocimientos. Darse cuenta que uno tiene un saber que no era perdido, que no lo ha usado no más, que nadie se lo había preguntado, pero que estaba.

Sugerencias hacia el Movimiento Pedagógico?

1. Hay que reactivarlo, que sea constante, que sea abierto a todo tipo de persona, sin distinción política. Y tiene que haber una persona que lo mueva, falta un líder. Yo nos los conozco si es que hay. El Colegio de Profesores no solamente de las reivindicaciones laborales y económicas, sino de la parte esencial que es la formación docente. Eso es lo más importante, sin desmerecer lo otro. La gente relaciona el Colegio con la otra parte no más.

2. Hay que promoverlo más, ir más a las bases, a las escuelas.

1. Yo encuentro que todas las cosas en que participamos eran buenas, la gente es buena.

2. Los trabajos, los módulos, los documentos son buenos. Darle fuerza a los grupos de discusión.

III. CUADRO ANÁLISIS ENCUESTAS

Variable	Positivo	Negativo
Logro de alumnos	Aprendizaje de alumnos (17)	No lograr los objetivos de aprendizajes. (6)
	Enseñar superación, derechos, aprecio de cultura. (4)	Fracaso en rol de formador (1) Alumnos débiles en valores (1)
	Agradecimiento, reconocimiento alumnos (10)	
	Alumnos motivados (2)	Alumnos poco motivados (4)
		Indisciplina, violencia (2)
		No se reconoce trabajo (1).
	Ver alumnos en Educación Superior o convertidos en profesionales (3)	
	Rol mediador entre alumnos y profesores (1)	
Logro con apoderados	Buena comunicación apoderados para lograr buenos rendimientos (3)	Discusión con apoderados (1) Falta apoyo apoderados (2)
	Reconocimiento de apoderados por el aporte personal. (4)	No se reconoce trabajo. (2)
	Integración apoderados con discapacidad a actividades. (1)	
Logro con pares	Compartir experiencias, hablar de educación (3)	Colegas que traicionan con los jefes con chismes. (1). Problemas de convivencia (1)
	Entregar apoyo (2)	Chismes de pasillo (2)
	Reconocimiento de trabajo (5)	No se reconoce trabajo. (3)
	Valoración de transmisión mensaje Colegio de Profesores (1)	Discriminación por ideas
	Ser seguido por colegas para trabajar en investigación-acción (2)	Participar en evaluación de pares (1)
Logro con directivos		No se reconoce el trabajo. (2)
		Poco compromiso, preocupados de finanzas. (2)
	Cuando se hace efectiva una propuesta propia hecha al consejo de profesores (2)	Órdenes arbitrarias (4)
		Falta de autonomía (2)
		Menoscabo (1)
	Falta de probidad (1)	

Logro sociedad	Reconocimiento de empresas de formación de alumnos. (2)	
		Poco apoyo autoridades comunales para difundir investigación-acción. (1)
		Ingratitud autoridades municipales por labor gremial. (1)
		Ser reproductor del curriculum. (1)
		Cuando Mineduc impone Simce (1)
Logros personales	Logros en área comunicacional y audiovisual de la escuela (1)	
Afectividad alumnos	Compartir con alumnos (6)	Alumna que redactó acusación en su contra (1)
	Saludo de ex alumnos (4)	
	Ayudar a alumnos a solucionar conflictos (2)	No haber respetado a alumnos (2)
		Alumnos maltratados (2)
Justicia		Directora me responsabiliza de situación ocurrida fuera de mi clase. (1)
		Cuestionamiento de trabajo con alumnos que recién conocía (1)
		Responsabilización de situaciones que dependen de problemáticas sociales. (1)
		Acusación de algo que no ha hecho. (1)
		Injusticia provocada por rumores de pasillo. (1)
Valoración del trabajo	Disfrutar el trabajo (5)	
	Rol de profesor jefe (3)	
	Cuando el trabajo sirve (2)	Impotencia de poder ayudar a alumnos (6)
	Poder conseguir ayuda interdisciplinaria para alumnos (1)	Cuando lo que se enseña no sirve para la vida diaria.
		Incomprensión de la sociedad de labor del profesor (1)
		Cargo directivo solitario (1)
		Rol en equipo de gestión (1)
		Siendo representante de profesores en Padem (1)
Autoestima	Agradecimiento alumnos (1)	
	Resolver conflictos difíciles (2)	
	Capacidad de escuchar y ayudar a otros. (1)	

Rol de dirigente gremial	Hacer Reflexión pedagógica y técnica. (1)	
Condiciones de trabajo		Falta de tiempo (2)
		Falta de materiales (3)
		Falta almuerzos alumnos (1)
		Burocracia (4)
		Reemplazar colegas y perder tiempo (1)
		No tener espacio para trabajar (1)
		Poco interés por cuidar materiales (1)
		Profesores intransigentes (1)
		Indisciplina de alumnos (1)
Indefinida	Jornadas de reflexión y convivencia escolar	
		Descalificación entre esc. Municipal y particular subvencionada.
	En educación extraescolar.	

	ROL IDEAL	ROL REAL
Características personales	respetuoso de las diferencias empático, democrático. profesor documentado para apoyar a pares, alumnos y comunidad	Exceso de funciones Cuidador de adolescente. Rol social de asistencialidad (salud-alimentación). Educador, mediador de conflictos.
Tipo de formación	motivador, guía, formador persona integral, educador en valores	tratar que los alumnos aprendan los contenidos mínimos
Autonomía	promotor de cambios frente a esquemas impuestos. planificador curricular	reproductor del curriculum impuesto. Receptor y transmisor de decisiones tomadas por otros.
Compartir con pares	Compartir y colaborar con colegas y comunidad. Trabajo gremial. Énfasis en desarrollo personal y profesional. Comunicar logros y dificultades de alumnos	
Trasfondo pedagógico	educar con exigencia y afectividad. mediador entre el conocimiento y el alumno,	
	elegir al niño en sus potencialidades.	
	líder que apoya, ayuda, respeta ritmo de alumnos,	
	orienta a indisciplinados	educar formando personas íntegras aunque las condiciones sean desfavorables.

	CONDICIONES IDEALES	CONDICIONES REALES
Ambiente	escuela democrática, ambiente acogedor, afectiva, respeto DD.HH.	Violencia.
	sistema de educación de calidad con equidad.	
Tamaño curso	Cursos pequeños.	exceso de alumnos
Infraestructura	Materiales y de calidad.	
	buna infraestructura	Mala infraestructura.
Condiciones para el profesor	Perfeccionamiento de calidad, gratuito y pertinente.	
	Integrante de un equipo profesional que contemple al alumno en su integralidad. Apoyo equipo multidisciplinario.	Falta apoyo equipo multidisciplinario.
	estabilidad laboral	inestabilidad en el cargo
	sueldo digno	
	unidad y solidaridad del gremio.	
	Sinceridad pares.	
	Horas de reflexión con colegas.	
	Compromiso.	
Condiciones para alumnos	buna alimentación alumnos.	
		alumnos poco motivados. baja autoestima, niños carentes de afecto y de las condiciones mínimas para vida digna.
	Participación real de apoderados.	Vulnerabilidad social. familias disgregadas, con pocos valores.
Apoyo directivos		Mala dirección que responsabiliza al docente de todo
		directores no partidarios de los cambios. Sólo dispuestos cuando sienten apoyo del Mineduc.

MOTIVACIONES AFILIACIÓN COLEGIO DE PROFESORES

Variable	
Identificación con la profesión (3)	
Sentir apoyo (3)	
Necesidad de unión para lograr mejoras. Conciencia gremial. (15)	
Identificación, pertenencia. Inserto en agrupación de iguales. (7)	
Motivación política (2)	
Por sugerencia de directora (1)	
Retroalimentación. Hacer aporte técnico pedagógico (2)	

MOTIVACIONES PARA PARTICIPAR EN MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

Variable	
Fortalecimiento profesional. Analizar prácticas. Mejorar enseñanza. Hablar de educación (13)	
Ayudar a colegas. Aportar con experiencia. (7)	
Realizar investigación-acción (8)	
Conocer propuesta pedagógica Colegio de Profesores (3)	
Colaborar con Colegio de Profesores. Fortalecer lo pedagógico en el gremio. (5)	
Opinar con mayor sustento	
Credibilidad que tienen asesores del Colegio de Profesores (2)	
Crecimiento personal (3)	
Reivindicación de la profesión. (1)	
Aprender (2)	
Compartir ideas (2)	
Conocer pedagogía crítica	
Generar cambios. Ser protagonista, crear propuestas. Sensibilizar a colegas acrílicos (7)	

VALORIZACIÓN MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

Variable	Lo que más valora	Lo que no le gusta
Perfeccionamiento Profesionalización (cambio de rol)	Perfeccionamiento recibido	
	Charlas de académicos	
	Interés por fortalecer rol docente	
	Profesionalismo asesores	Faltan personas que den dinamismo a actividades a desarrollar
	Valorar rol en sociedad	
	Investigación ayuda a criticidad, a conocer otras realidades.	Circunscribirse sólo a investigar.
	Investigaciones hechas por docentes y no por terceros.	
Compartir experiencias y reflexión con pares	Unidad gremial. Integración e intercambio con profesores de todo el país.	Evento nacional fue convertido en zonal por criterios económicos.
	Aportar a pares	
	Convivencia	
	Integración con colegios que tienen problemas similares	
	Instancia de reflexión	Quando profesores dan discursos que no aportan a su realidad. Falta de tiempo para reunirse, para ponencias sobre investigación y para reflexión. Malos horarios. Falta de sistematicidad para que evitar desmotivación.
	Abierto a todos los profesores	Un poco cerrado. No espacio para invitar a más personas.
Visión crítica de la educación. Posibilidad de generar cambios		
	Visión macro de la educación. Pensamiento crítico. Mirada más profesional. Tener opinión de lo que se enseña.	
	Posibilidad de incidir en el curriculum	
	Entrega herramientas para hacer propuestas. Investigar para producir cambios.	
	Espacio para soñar y construir sociedad más democrática. Idealismo. Espíritu de cambio. Levantar propuestas contra el modelo neoliberal.	

Nueva Característica del Colegio de Profesores	Crecimiento sostenido, Capacidad de convocatoria	Deficiente comunicación en comuna.
		Mala comunicación del nacional hacia regiones.
		Falta masificación. Falta de recursos para incorporar a otros colegas.
		Poco visible en el país y en autoridades ministeriales.
	Tema vanguardia en Colegio de Profesores	Poco apoyo de dirigentes regionales, provinciales y comunales. Poca valoración e integración de las cúpulas dirigenciales de la institución.
	Que no se mezcla con política partidista	

CAMBIOS QUE HA NOTADO EN SU PERSONA TRAS MOV. PEDAGÓGICO		
Profesionalización	Fortalecimiento profesional. Fortalecer mi trabajo en la escuela. Aplicar conocimientos. Mayor profesionalización. Otra mirada sobre situación de establecimientos. Sentir necesidad de ser más profesionales, tratar de desarrollar reflexión y discusión interna. Fortalezas y apoyo en trabajo con colegas, alumnos y directivos. Luchar por dignidad del profesor. Clarificar roles del profesor.	
Mejora relación con pares	Poder aportar a pares	poder aportar a colegas con ideas. Transmitirlo a colegas de establecimiento. Ser replicador de esto en el colegio. Crear conciencia en profesores de necesidad de investigar. Crear juicio crítico ante reforma que nos hace reproductores de contenidos.
	Compartir con pares	Compartir experiencias. Compartir diferentes realidades. Lograr formar grupos de investigación. Conocer colegas valiosos. Conocido buenos colegas.
	Superior frente a pares	Ascendencia entre pares. Se me escucha con respeto.
Cambios en actitudes personales	Ponerse en el lugar del otro. Aumentado capacidad de escucha antes de opinar. Capacidad de reflexión y criticidad Crecimiento personal. Fortalecimiento de valores. Más opinión sobre el propio quehacer. Actitud más crítica. Crear opiniones. Opinar con seguridad sobre temas de educación.	
Actitud hacia el cambio social, hacia la justicia social.	Espíritu luchador por condiciones laborales. Persistir en motivación por participar y creer que es posible cambiar esta soc. desigual. Aprender a reflexionar sobre el quehacer docente y ayudar a realizar cambios.	
Mejora motivación, autoestima profesional.	Aumento motivación profesional. Valorarme en quehacer educativo. Amar la educación y a niños. Compromiso social-cultural. Considerado entre pares. Más seguridad en todo. Confianza para decir opinión. Comprender rol social y elevar autoestima.	
Mayor conocimiento de políticas educativas y de misión de la educación	Visión más amplia del quehacer educativo nacional. Leer más sobre educación. Mayor dominio en materia curricular. Apreciación en profundidad de cómo es el sistema educativo chileno. Crecimiento conocimiento e inquietudes. Cosmovisión de la educación como sistema formador de individuos más inteligentes, democráticos y libres. Manejar información sobre funciones de la educación. Actualizar teorías educaciones.	
Manejo de técnica de investigación	Mayor dominio en investigación y en pedagogía crítica. Motivado por investigar. Conocer nuevo sistema de investigación. Aprender más sobre investigación. Nuevas destrezas	