



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Estudios Pedagógicos

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

Reflexiones sobre el sentido de la educación y la politización docente en la actualidad chilena: buscando un sentido que no encontré en mi experiencia escolar.

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

Sofía Loreto Jelvez Gallegos

Profesora guía

Leonora Reyes Jedlicki

Santiago de Chile

2021

Resumen.

El presente informe de Seminario de Título busca reflexionar acerca del sentido que los docentes le dan a la educación y su rol dentro de ella, junto con la importancia de la politización en la búsqueda de este sentido, a partir de la experiencia de la autora y los relatos de Brunequilda y Lautaro (docentes en la Escuela Consolidada Dávila Carson, junto con bibliografía que reflexiona acerca del movimiento docente y el rol del profesorado. De este modo, el artículo comienza con el relato de experiencia escolar de la autora, para a partir de esta indagar, explorar otras experiencias escolares, esta vez de docentes, vividas durante la segunda mitad del siglo XX en Chile. Luego, se desarrollan reflexiones sobre la politización actual de los docentes comparándola con la experiencia del profesorado durante un momento clave de este mismo período, dado el clima de esperanza de cambio educacional por una importante proporción de la sociedad en el marco del desarrollo del proyecto político de la Unidad Popular durante el gobierno de Salvador Allende (1970-1973). El artículo concluye sobre la importancia de esta esperanza y la vinculación con la comunidad educativa para dar sentido al quehacer docente y generar un discurso acerca del rol de la educación en la sociedad chilena del siglo XXI.

Palabras Clave: Sentido de la Educación, Politización, Docentes, Vinculación comunitaria, esperanza

Introducción.

El presente trabajo, es un ensayo bibliográfico que tiene como objetivo reflexionar acerca del sentido que los docentes dan a la educación y su rol dentro de ella, dentro del contexto actual, marcado aún por el retorno a la democracia en Chile. Para comprender la situación actual se realiza una breve comparación con la segunda mitad del siglo XX, antes de la dictadura, ya que se considera que era una época donde existía a nivel global, pero también en la educación, una mayor esperanza de cambio y compromiso político y social, por parte de la ciudadanía (y también desde los docentes).

Para realizar este ensayo, utilizamos en primer lugar, la experiencia de la autora, para adentrarnos en las condiciones actuales a partir de su comprensión del presente y transparentando las motivaciones que la llevan a escribir este texto. Posteriormente, se continúa presentando las experiencias de Brunequilda y Lautaro, ambos docentes en Escuelas Consolidadas durante la segunda mitad del siglo XX¹, para contrastar las distintas formas de operar que tenemos como parte de nuestro sentido común, considerando que el contexto histórico marca pautas de pensamiento y de comprensión del mundo. Luego, continuamos con reflexiones de distintos autores sobre conceptos como sentido de la educación y politización, para realizar comparaciones acerca de cómo se desarrollaban estos aspectos en los docentes en la segunda mitad del siglo XX y ahora en la actualidad, comprendiendo la dictadura como un punto de quiebre en el proceso de politización docente. Por último, se realiza una reflexión en torno a qué podemos hacer para hacer las cosas distinto, es decir,

¹ Tanto la entrevista a Brunequilda (Berta), como la realizada a Lautaro, pertenecen a Relatos de Vida Docente, una serie de entrevistas que se realizaron dentro del marco de la investigación del 2010 *Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas*. (Relato de vida inédito). Proyecto FONDECYT N°1090692. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Santiago de Chile, desarrollada por María Loreto Egaña, Leonora Reyes, y María Toledo que buscaba adentrarse en la complejidad del ser docente, estudiando cómo significan ellos mismos distintos aspectos de la práctica docente.

desarrollar una pedagogía en sintonía con las necesidades del pueblo, donde la esperanza y la vinculación comunitaria aparecen como ejes centrales.

Cabe mencionar, que una de las premisas sobre las que se apoya este trabajo, es la certeza de que la educación es ideológica, por lo que tomar posición sobre ella es completamente válido. Así mismo, sobre la base de las propuestas de Pablo Pineau y Paulo Freire, se afirma que la escuela es un espacio de disputa, que puede servir a distintos objetivos, de acuerdo a las definiciones que los sujetos vayan tomando.

Acerca de mi experiencia en la escuela (o de las motivaciones que me llevaron a escribir este ensayo).

Yo estudié en un colegio francés ubicado en Las Condes, era un colegio de clase alta que se caracterizaba por ofrecer un buen rendimiento en la PSU, dominio en un segundo idioma y por tener una mayoría de apoderados concertacionistas, la “centro izquierda” dentro de la privilegiada zona oriente. Diría que la visión que el colegio tenía de sí mismo, era la de considerarse especialista en formar pensamiento crítico, además de estar orgulloso de que la directora hubiese contratado gente de oposición en dictadura. Nunca me he sentido muy cómoda en esa posición, desde que mi papá, un hombre demócrata cristiano desde la dictadura, que vivió su infancia en la Cisterna, hijo de un conductor de buses y una dueña de casa, me hizo ver en mi pre adolescencia que nosotros (incluido él ahora) éramos de clase alta, ABC1 como él le diría, cuicos como le diría yo, avergonzándome de mi misma. Bruscamente, me hizo entender que aquella gente que yo veía en los malls a la que caricaturizaba por cuica era casi exactamente igual a mí y digo casi solamente porque cada uno tiene matices y personalidades distintas. Creo que desde ahí mi comprensión de mi situación socioeconómica comenzó a cambiar. Esas ideas de pensamiento crítico, de sentir que en mi colegio éramos distintos, que el tener papás de la concertación lo cambiaba todo, que no éramos cuicos, etc. empezó a derrumbarse. Y con el tiempo, esto trajo una suerte de sensación de que en el colegio me estaban engañando, de que yo misma en cierto sentido era una impostora y de que cualquier pretensión estética de ser otra cosa era aún peor. En cierto

sentido esa sensación me acompaña hasta el día de hoy, y me hace y me hizo sentir un poco de rabia contra mi colegio, mis profesores, contra mis padres y sobre todo contra mí misma por todas las contradicciones que todavía acepto al vivir con privilegios.

Me parece importante señalar, que creo que fue por esa rabia y por la impotencia frente a este mundo que describo, que decidí ser profesora. Me acuerdo que hubo una época en mi adolescencia en la que toda esa rabia e impotencia me deprimió mucho. Me sentía desmotivada, pensaba que el mundo estaba tan mal, que todo estaba tan mal pensado, mal repartido, en manos de las personas equivocadas, que era imposible poder cambiar las cosas y vivir en un mundo sustancialmente mejor. Estaba tan desilusionada que mi familia se preocupó y un día conversando con mi papá él me dijo que creía que era importante afirmarse de algo, que el mundo era muy grande y el sistema capitalista también, así que había que buscar algo pequeño que pudiera servir para aportar o confiar. Y creo que de lo que me afirmé con el tiempo fue de la idea de ser profesora (hoy no es de eso de lo que me afirmo y tengo bastantes dudas de que una profesión por si sola pueda ser un aporte, me parece quizás voluntarista o que perpetua la lógica individual del neoliberalismo, pero esa idea podría desarrollarse más adelante)

El 2011 yo iba en primero medio. Consideraba que estaba en la mejor edad para vivir el movimiento estudiantil, porque ya era “grande” así que podía ir a las distintas actividades y, además, todavía no estaba tan agobiada con mi futuro como los de 4to medio. Muchas cosas me marcaron en esa época, pero una que recuerdo especialmente, fue algo que sucedió en una marcha en la que estaba con una compañera. Íbamos caminando y se nos acercó un hombre adulto a preguntarnos qué opinábamos sobre las pruebas estandarizadas, recuerdo haber sentido, en una primera instancia, incomodidad y cierta desconfianza de que un hombre desconocido se acercara a hablarnos, pero mi compañera parecía interesada así que disimulé. Él comenzó a decirnos que creía que el fin de las pruebas estandarizadas debía ser uno de los principales ejes del movimiento estudiantil, nos comentó que había estudiado filosofía, pero que se dedicaba a hacer encuestas para medir la calidad de los colegios, nos explicó que las respuestas eran del 0 al 5 y que una pregunta en la que casi todos marcaban 0 era sobre qué tanta vinculación tenían los ejercicios o reflexiones que se realizaban en cada asignatura con la vida cotidiana de los estudiantes. Recuerdo que dijo que un ejemplo sería que en un colegio

ubicado cerca de un basural algunos ejercicios de matemáticas tuvieran que ver con la cantidad de basura o el espacio que esta ocupa, etc. Él estaba convencido de que el motivo por el cual ningún colegio tenía buenos resultados en esa pregunta era por las pruebas estandarizadas, dedicaban tanto tiempo a prepararlas, porque de ellas dependía mucho, siguiendo la metodología de alternativas que estas imponen, que no quedaba espacio para pensar en aquellos temas que sí fueran importantes para los jóvenes en sus vidas cotidianas, ni tampoco para que ellos mismos pudieran escribirlos o contarlos en algún trabajo de desarrollo.

Esa conversación me marcó mucho, no sé si fue antes o después, pero recuerdo que por esa época comencé a tener muchos cuestionamientos sobre la educación que recibíamos. Como mencioné anteriormente, yo iba en colegio privado que se consideraba de excelencia, todos en ese colegio estaban muy orgullosos de la educación que se impartía y eso me llamaba aún más la atención, porque recuerdo que pensaba que, pese a que mi colegio era privilegiado dentro de este sistema educativo desigual, las cosas que aprendíamos continuaban siendo irrelevantes, sentía que la educación de este país incluso cuando funcionaba bien, era mala. Bueno, igual siento un poco de vergüenza de recordar eso porque pienso que quizás me quejaba de más, había (y hay) muchos problemas en la educación chilena y yo que estaba en una situación completamente privilegiada, estaba inconforme y reclamaba. Pero, por otro lado, pienso, y pensaba entonces, que discutir sobre los contenidos de la educación forma parte de la reflexión acerca de qué educación queremos, asunto que estaba muy presente en (y luego del) 2011.

Me acuerdo que veía a muchos compañeros desmotivados con ir al colegio, que con facilidad se distraían en clases o que intentaban lo más posible faltar. Recuerdo esa sensación de estar yendo obligada a aprender cosas que no me parecían útiles para resolver problemas de la vida cotidiana, ni mucho menos que fueran aplicables a generar una educación en sintonía con las necesidades del pueblo.

Una de las clases que más insólita me parecía era química, probablemente porque no entendía casi nada de lo que ahí se hablaba, la profesora siempre comentaba que tenía muy poco tiempo para pasar todos los contenidos, así que entraba a la clase, nos hacía callar a todos y empezaba a hablar muy rápido en una especie de dictado/monólogo que teníamos

que intentar alcanzar a anotar. Yo discutía mucho con los profesores en esa época, les preguntaba cómo esperaban que estuviéramos callados poniendo atención, cuando nos obligaban a estar ahí y aprender cosas que no servían de nada en nuestras vidas cotidianas. No recuerdo si lo decía o solo lo pensaba, pero en mi mente siempre estaba de ejemplo la configuración electrónica, una fórmula química que me costó mucho aprender (costándome malas notas) que no entendía para qué servía ni por qué eso estaba ocupando mi tiempo y mi mente. El típico argumento que me daban cuando yo los cuestionaba, era que el colegio no solo servía por los contenidos, que de hecho olvidaríamos muchos, y que lo importante era que nos enseñaban hábitos, la formación como personas que nos daban. Entonces yo pensaba, que nos tenían todo el día sentados y callados, vestidos con uniforme, escuchando a alguien decir cosas que no nos interesaban. Además, aunque hablaban de formación integral y la necesidad de estudiar muchas cosas distintas, casi todos los aprendizajes se obtenían igual: sentados, frente a una mesa, una pizarra y un cuaderno, y las asignaturas que salían de esa norma, además de ser minoría, las limitaban cada vez más (por ejemplo, haciéndonos elegir entre artes visuales o musicales en tercero y cuarto medio). Por lo que dudaba mucho que eso fuera un aprendizaje integral. Todo eso me hacía cuestionarme por qué tipo de personas eran las que querían formar y cuál iba a ser su aporte y su rol luego en la sociedad. Yo discutía mucho de eso en clases y tenía varios compañeros que también lo hacían, aunque yo pensara que los profesores no entendían nada, lo cierto es que en general si se daban el tiempo de conversar, aunque sólo fuera para defender sus formas de hacer las cosas (y las del colegio). Además, algo que me avergüenza un poco, es que creo que ellos deben haberme visto como una niñita cuica y mimada que no entendía cómo era la vida y yo era incapaz de ver eso, lo que creo que dificultaba aún más el diálogo entre nosotros.

En aquel entonces, yo atribuía la causa del problema a los profesores y cuando pensé en ser profesora imaginaba que yo iba a ser muy distinta. Pero entiendo cosas que antes no entendía, como el que no se debe a los profesores solamente, que a ellos los educaron así, que hay una historia que nos ha enseñado cómo ser profesor, que existen condiciones materiales que imponen el cómo hacer una clase (recursos, estudiantes por sala, horarios), así como también las pruebas estandarizadas (como las que se mencionaba en la conversación con el hombre más arriba) y el currículo imponen un ritmo y la necesidad de alcanzar a ver ciertos contenidos, entre otras situaciones que se imponen en las clases y que no permiten

que cada profesor individualmente decida todo. No es que piense que sea imposible hacer las cosas distinto, pero estamos en un contexto histórico que nos lo dificulta (no sólo por lo anteriormente mencionado sino también debido a la imposición de una ideología neoliberal desde la dictadura hasta la actualidad), y que intentar hacer cambios en soledad será insuficiente. Todo esto son suposiciones, porque no me gusta quedarme con dudas y empiezo a cerrar las cosas, pero la verdad es que también quedan una gran cantidad de cuestionamientos. Por ejemplo, ¿hasta qué punto se pueden hacer las cosas distinto?, ¿qué experiencias colectivas existen en las que la escuela tenga o haya tenido un sentido? ¿cómo puede llegar a ser agradable para los jóvenes pasar horas en el colegio?, ¿puede un profesor hacer la diferencia o es necesario que la haga el profesorado en su conjunto?, ¿qué necesitamos para hacer las cosas distinto y tener una educación en sintonía con las necesidades del pueblo?, y ¿qué sería hacer las cosas distinto?

Buscando en el pasado referentes para el presente y proyecciones para el futuro

Buscando respuestas pienso en el relato de la profesora Brunequilda, docente en tiempos de la Unidad Popular e incluso antes, pudiendo ser testigo de las transformaciones, y me llama mucho la atención. Llegué a su testimonio y el de Lautaro, buscando experiencias del siglo pasado confiando en que ahí podría encontrar una pedagogía cargada de más sentido. Pensando en que, quizás, la esperanza de cambio en la segunda mitad del siglo XX (idea que se desarrollará más adelante) podría dar sentido a las proyecciones de los docentes. Ella era profesora en una escuela consolidada.

Antes de continuar con su relato quisiera detenerme un poco en lo que fueron estas escuelas ya que creo que este es un dato no menor, pues formar parte de este tipo de establecimiento educativo, ya distinguiría a Brunequilda de los docentes antes referidos o más aún de los docentes del siglo XXI, sobre todo por el punto de la vinculación comunitaria, que se presenta como un objetivo de la escuela de la docente y que ya criticamos anteriormente en la educación de estos tiempos. Las Escuelas Consolidadas fueron “creadas en la década de 1950 para promover la continuidad escolar, la formación técnica profesional y la participación de la comunidad en la gestión educativa.” (Memorias del Siglo XX, s.f). De acuerdo a lo planteado por Núñez “la "consolidación de la educación pública" fue

propuesta como una ideología y una política educacional de valor general, que interpretaba la realidad del sistema educacional en su conjunto y ofrecía soluciones de alcance integral” (Núñez, 2013, p.80). Con el paso de los años se creó el Consejo de Directores de Escuelas Consolidadas, cuyo proyecto de reglamento dio origen, en 1962, al decreto que regularizó estas instituciones, caracterizándolas por la presencia de tres condiciones: integralidad (ofrecer educación integral a sus estudiantes), investigación (promover la investigación en educación) y vinculación comunitaria (responder a las necesidades de la comunidad) (Reyes, Toledo y Egaña, 2017). Dentro de estos aspectos el que más me interesa destacar es el de vinculación con la comunidad, ya que como se verá en los relatos de Brunequilda y Lautaro, esta vinculación implicó un compromiso muy grande por parte de los docentes con la educación y sus estudiantes, incluso aunque alguno de ellos se autodenominara apolítico.

Brunequilda se definía a sí misma como apolítica, aún más, menciona que en una ocasión una estudiante le dijo “con todo respeto usted es una inculta política” y que ella no pudo decir nada en su defensa porque consideraba que era cierto. A pesar de esta interpelación, Brunequilda hacía clases en un colegio donde el trabajo era “para la comunidad. Ese era el principal objetivo de las escuelas Consolidadas. Trabajar para la comunidad” (Bustamante, 2010, p. 32). Ahí menciona sobre el compromiso de la escuela, su directora, los docentes y toda la comunidad educativa con la comunidad, con la población Miguel Dávila Carson. Menciona que muchos profesores eran de ahí, que si había algún problema, docentes y apoderados se involucraban en resolverlo, que el objetivo era “cada día mejorar el colegio. Si había algo malo lo teníamos que tratar” (Bustamante, 2010, p. 29), que incluso, llegaron a tener formaciones de primeros auxilios y a crear un policlínico porque se manifestaba como una necesidad en la zona. No creo que existan profesores apolíticos o personas apolíticas en general, ya que todas tienen una determinada visión de mundo y actuar en concordancia con ella (incluso si esa visión no es la misma que dicen en voz alta). Por otro lado, cabría preguntarse si en la docencia pudiera no existir alguna vez la ideología, aunque la pregunta sobre la ideología escapa de los objetivos de este ensayo y podría dejarse para otra ocasión. Pero creo que Brunequilda es aún más lejana a la apoliticidad que una persona cualquiera, ya que era una mujer muy claramente comprometida y politizada. Y cómo no si, según ella, la directora del colegio, que había dedicado su vida al proyecto, tuvo que retirarse antes de que iniciara la dictadura porque si no “la hubieran tomado detenida”

(Bustamante, 2010, p. 29). Veo su trabajo en la época y el que ella se considere apolítica y luego pienso en la gente que hoy en día se considera apolítica en este sistema neoliberal y creo que harían las cosas radicalmente distinto. Pienso en tantos profesores, desmotivados y apolíticos actualmente y los comparo con Brunequilda y me pregunto si es lo mismo considerarse un docente apolítico actualmente de cómo era en la segunda mitad del siglo XX. Mis profesores en el colegio hacían “bien” su trabajo. Al menos en el sentido de que sabían de lo que hablaban y lo explicaban muy bien, pero me pregunto cuál era su motivación para hacer clases. Eran docentes en un colegio muy acomodado, donde se daba por sentado que los estudiantes entrarían a la universidad, y no solo eso, sino que, a alguna de renombre, la mayoría sólo hacía clases ahí y hace muchos años; y de alguna forma veían la relación docente estudiante, como si sólo ellos fueran los que supieran, esperando tener una clase tranquila, mayormente expositiva, donde la participación de los estudiantes nunca se desviara de su tema. Con ese recuerdo, vuelvo a pensar en Brunequilda y creo que su actuar era mucho más politizado de lo que ella señalaba, ya que demostraba compromiso en su quehacer cotidiano, quedándose horas extras, vinculándose con la comunidad, generando soluciones a problemáticas que se les presentaban, etc. Me pregunto si entonces, incluso para quienes no estaban comprometidos con las ideas de cambio en tiempos de la Unidad Popular, las formas de funcionar eran distintas. Y eso me hace creer que existían mejores condiciones (como, por ejemplo, encontrarse en una escuela consolidada donde uno de los objetivos era la vinculación con la comunidad o el encontrarse en las décadas previas a la dictadura donde aún no se imponía el neoliberalismo y el miedo en la población) para que los conocimientos y la escuela fueran útiles a las necesidades comunitarias.

Más extremo es todavía el ejemplo de Lautaro, colega de Brunequilda en la Escuela Consolidada Dávila. Ella lo menciona, en reiteradas ocasiones, como un profesor que sí se involucraba en política. Cuando él cuenta su propia experiencia, informa que llegó al colegio el año 1953, en los tiempos de su fundación. De acuerdo a su relato, fueron docentes y apoderados, liderados por la directora Luzmira, quienes, a partir de protestas y exigencias al gobierno, fueron ganando poco a poco territorio para instalar la escuela. Además, comenta que la mayoría de los docentes de la escuela, vivían en la misma población Dávila, ya que en ese lugar se le había asignado viviendas a un gran grupo de docentes, y los que no habitaban ahí, poco a poco comenzaban a mudarse a la zona, porque no tenía sentido vivir lejos. Esto

me parece importante de recalcar, ya que existía una vinculación entre territorio y trabajo para los docentes de esa escuela, y de este modo un mayor compromiso y cohesión con la comunidad, que finalmente estaba compuesta por sus vecinos, sus barrios. Así, él cuenta cómo construyeron una plaza en la población, que su casa era un lugar de estudio y biblioteca para muchos jóvenes y como él fue deviniendo “un verdadero consejero en la población” (Videla, 2010, p. 28).

Luego, durante los gobiernos de Frei y Allende, señala que “existía un colegio, un centro de profesores, un centro de apoderados, la junta de vecinos de la población, todo eso se comunicaba entre sí” (Videla, 2010, p.30). Comenta que los cambios fueron “empujando para arriba”, es decir, no fue que hayan sido manejados por la dirección del partido. Entender eso ahora es difícilísimo, cuando ves el manejo cupular, pero entonces no se entendía así, porque la gente se sentía con derecho a intervenir, con derecho a participar.” (Ibid, p.45). Quisiera agregar además que, durante la Unidad Popular, en la construcción del proyecto de la Escuela Nacional Unificada, menciona que los docentes consideraban que la educación jugaba un rol fundamental en “ayudar a construir una nueva sociedad” (Ibid, p. 56), tanto para cambiar el modelo de producción, como para formar políticamente a los jóvenes en su calidad de ciudadanos donde un valor trascendental era la solidaridad. De hecho, menciona que el proyecto de Escuela que se presentó comenzaba con la frase “esta clase de educación está formulada por el proceso de transición al socialismo” (Ibid, p. 57). Comento todo esto porque me parece necesario destacar la fuerte politización que existía no solamente entre los docentes de la época, sino que en la comunidad educativa en su conjunto, es decir, vemos que existía organización en todos los niveles que se articulaban entre sí, demostrando interés y quizás más importante que eso, compromiso. Donde no eran mandados desde arriba acerca de lo que tenían que hacer, lo que indica una capacidad autónoma de organización. Además, enviaban propuestas al ministerio y no sólo eso, sino que tenían la fuerza para impulsarlas y que efectivamente se convirtieran en proyectos a nivel nacional; y por último en el hecho de que tenían una mirada, una visión del rol de la educación en la sociedad, que tenía que aportar para transformarla, desde los conocimientos técnicos que en la escuela se entregaban hasta la formación valórica. Por lo que su visión sobre la educación se articulaba con un proyecto y una visión de sociedad mayor. Creo por lo mismo, que si Brunequilda, ya marcaba una diferencia abrumadora con lo que yo observé en mi experiencia escolar, Lautaro

la enfatiza aún más. Pues al igual que en Brunequilla veo en él un compromiso por educar más allá del contenido curricular donde existe una vinculación entre la escuela y la comunidad, los problemas son abordados en conjunto. Además, en el caso específico de Lautaro, observo un deseo de aportar a un proyecto político a partir de la educación. Involucrándose como docente dentro y fuera de la sala de clases, con sus estudiantes, con la comunidad educativa y con el proyecto educativo a nivel nacional.

Es dentro de este contexto, y debido a estas comparaciones, asociaciones y reflexiones que se me suscitan, que me parece necesario comenzar a desarrollar dos conceptos que emergen desde el contraste del relato de mi experiencia personal de escolarización y los relatos de los docentes Brunequilla y Lautaro, que interpela los procesos de politización involucrados en el trabajo docente y, en un plano más general, a los sentidos del trabajo docente. Porque como se vio, en mi experiencia escolar, me costó mucho comprender cuál era el sentido de la educación, qué era lo que se buscaba cuando pasábamos tantas horas en la escuela. Esto, que me parece mucho más claro en los relatos de Brunequilla y Lautaro donde se observa un compromiso por mejorar las condiciones de vida de sus estudiantes. Por lo mismo, creo que la politización de los docentes y los objetivos que ellos le den a la educación es un elemento central para que la escuela sea un espacio con sentido. De este modo los conceptos trabajados serían: en primer lugar, la pregunta sobre los sentidos del trabajo docente y, en segundo lugar, pero ligado a lo anterior, la idea de politización, enfocada en los docentes.

Sobre el sentido de la educación y la politización docente.

Quisiera comenzar mencionando un intento de Pineau por describir la escuela, donde señala que:

“la escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos -sostienen algunos liberales-, o de proletarios -según algunos marxistas-, pero "no solo eso". La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de

las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos” (Pineau, 2001, p.2)

Me interesa esta breve descripción ya que asume las contradicciones de la escuela. En lugar de intentar casarse con un rechazo hacia ella o una defensa de la misma, lo que hace Pineau al afirmar que es una “conquista social y la vez un aparato de inculcación ideológica” es reconocer que ella ofrece ventajas y oportunidades a los sujetos, y también desventajas o amenazas. Esta idea, me parece rescatable, pues al ser un espacio contradictorio abre lugar para pensar en el rol de los docentes al interior de la misma, es decir como un territorio de disputa. De este modo se recobra la agencialidad de los docentes, acto de suma importancia ya que nos recuerda que las instituciones al estar compuestas por personas son transformables, incluso aquellas que parecen gigantes, eternas e inmutables. ¿Qué rol queremos jugar como profesores? ¿qué aspectos queremos potenciar de la escuela? ¿queremos potenciarla como una conquista social, la expansión de los derechos y la formación de movimientos de liberación o queremos potenciarla como la inculcación ideológica de las clases dominantes, la entronización de la meritocracia y la imposición de la cultura occidental?

Se plantea esta pregunta de forma esquematizada, es decir, distinguiendo entre dos polos, sólo con el objetivo de establecer diferencias para trazar un objetivo o rol docente dentro de la escuela. La diferenciación de estas dos caras nos ayuda a pensar de qué lado queremos estar. Sin embargo, se comprende que en la práctica esta diferenciación no se encuentra de forma tan binaria o segmentada, sino que existen matices y contradicciones en los sujetos lo que lleva a que ninguno adscriba de forma “pura” a alguna categoría. En primer lugar, porque como señala Fanfani, “la socialización no es un proceso unidireccional entre un agente o instancia socializadora y determinados agentes socializados” (Fanfani, 2002, p.2) esto implica que ningún docente interviene en sus alumnos sin a su vez ser intervenido por ellos, lo cual implica que ni siquiera un profesor profundamente politizado y con una línea muy clara podría desarrollar su clase sólo en una línea, pues siempre habrán apropiaciones e intervenciones de los estudiantes que la desviarán. En segundo lugar, Dubet afirma que la escuela con el paso de la modernidad también se ha visto obligada a modernizarse, dentro de esto, señala que ciertas desviaciones que aceptan dentro del programa institucional, “por

ejemplo, el que unos alumnos armen jaleo es ritual y a menudo se tolera, funcionando como una válvula de escape, sin poner verdaderamente a la institución en peligro” (Dubet, 2007, p.50). De este modo, se ve cómo en el proceso de adaptación de la escuela, para seguir funcionando como institución, se aceptan algunos ejes de autonomía y rebeldía que no la amenazan realmente, lo que mezcla esta división que teníamos entre escuela como conquista social versus escuela como imposición de la cultura occidental. En tercer lugar, porque desde una perspectiva interseccional, es difícil que un sujeto pueda encarnar y transmitir por completo y sin contradicciones la expansión de los derechos y las conquistas sociales. Así por ejemplo un docente puede estar en favor de una mayor igualdad social y descuidar la de género, o la étnica. Porque el estar en favor de estos aspectos implica una autocrítica y una revisión constante, es evidente que los profesores en ocasiones van a entrar en contradicciones, lo que hace aún menos probable que exista alguno que cumpla plenamente con una de las dos opciones.

Sin embargo, continúa siendo útil comprender entonces la existencia de estas dos caras de la escuela, ya que nos lleva a pensar en la relevancia del posicionamiento de los docentes al interior de la misma y su aportación hacia uno de los dos lados: dado que no todo está cerrado, la acción de los sujetos puede repercutir en cómo ésta se desarrolla. Sin embargo, debe tenerse presente que, si bien este posicionamiento puede ser una ventaja para poder romper un poco con las lógicas establecidas, el no hacerlo, es decir, el no cuestionarse el rol de la escuela y nuestro rol como docentes dentro de la misma, puede hacernos caer en reproducir el discurso hegemónico de la escuela sin siquiera percatarnos de ello. En otras palabras, nadie puede permanecer neutro pues la neutralidad también es una posición que, como siempre, colabora con el orden hegemónico.

Además, quisiera añadir la reflexión de Freire cuando señala que “ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del *statu quo* porque el dominante así lo decreta. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar.” (Freire, 1997, p. 108). De este modo, reafirma lo señalado por Pineau, pero problematiza la idea de que los docentes por sí solos, por ser ellos críticos en su clase, vayan a lograr subvertir todo. Creo que es necesario comentar lo anterior porque nos ayuda a bajar un poco las

expectativas, o mejor dicho las exigencias a los docentes como si ellos de forma individual fueran los mesías llamados a transformar este país, reproduciendo la idea de que los sujetos sólo deben actuar por su propio interés sin asociarse con otros. Pienso que estas expectativas deben bajarse, sin deslegitimar el rol de los educadores, ni pensar entonces que tener un rol crítico no sirve de nada. Debe tenerse cuidado, por lo tanto, con ambos extremos, por un lado, no hacer sentir a los docentes que son los únicos responsables de hacer un cambio ni, en el otro extremo, generar una desmotivación en ellos bajo la premisa de que nada pueden transformar en la sala de clases. De ahí la importancia de que añada el “pero pueden demostrar que es posible cambiar”.

La posibilidad de caer en reproducir el discurso hegemónico puede observarse en la investigación realizada por Rodrigo Cornejo acerca de los discursos sobre los sentidos del trabajo docente. El autor expone seis principales resultados, dentro de las cuales me interesan especialmente cuatro: la homogeneidad/variabilidad y apego al orden discursivo hegemónico, donde “se coloca en una relación de rendición de cuentas, negación de los saberes locales en función de un saber científico y de desvalorización social hacia su tarea” (Cornejo, 2015, p. 152); los sentidos reformulados para el trabajo docente a partir de contradicciones entre los aspectos prescritos y reales del trabajo, que refieren a que las motivaciones de los docentes son desde una visión individualista de los sujetos y de la forma de alcanzar el bienestar pues en lugar de promover la lucha por los derechos sociales o las mejoras de la vida de la comunidad en su conjunto plantean como alternativas la movilidad social, sacar a los jóvenes de su contexto y rescatar a los talentosos² (Ibid, p.154); la realidad educativa y social como “evento” en el discurso docente, que muestra la dificultad de los docentes para reconocer responsables del sistema educativo actual, hablando de las condiciones de la educación en Chile como algo dado en lugar de reconocerlas como algo que se impuso por determinados sujetos en un contexto histórico determinado y que se ha continuado reproduciendo hasta el día de hoy. Desconocer esta historicidad dificulta a su vez la posibilidad de pensar en cambiar las condiciones dadas. Por último, quisiera mencionar la

² Esto se reproduce en el sistema educativo de forma más amplia (no solo por la iniciativa de los docentes). Ejemplo de lo anterior son los colegios emblemáticos donde hasta hace poco se seleccionaba a los estudiantes con la idea de beneficiar los más talentosos (o con más mérito). Lo mismo ocurre con la idea de la PSU donde solo los mejores puntajes pueden elegir dónde y que estudiar.

dificultad para producir discurso sobre las dimensiones políticas de la docencia, el autor señala que “no observamos entonces el despliegue de una visión de futuro vinculada a la experiencia presente, ni una voluntad consciente de ejercer algún tipo de acción para acercar el futuro deseado” (Ibid, p. 155).

A partir de estos resultados expuestos por Cornejo, parece observarse la falta de un posicionamiento por parte de los docentes que permita contrarrestar el discurso hegemónico de la escuela. Sin embargo, debemos recordar que como nos muestran los ejemplos de Lautaro y Brunequilda, esta falta de posicionamiento tampoco es una condición dada, sino que también responde a un contexto histórico y por lo mismo es transformable. Ya que las instituciones y la sociedad en su conjunto con sus procesos están formadas por sujetos, agentes que podrían hacer las cosas de otro modo. Esta idea nos sirve tenerla presente para recordar que nada es inmutable y que somos nosotros quienes debemos trabajar por cambios si nos parecen necesarios. Entonces, observar los discursos sobre los sentidos del trabajo del profesorado hoy en día, no debe convertirse en una constatación derrotista de la realidad, por el contrario, debe servirnos para generar un diagnóstico de aquello que buscamos transformar. Considerando la historicidad de estas concepciones docentes cabe preguntarse si movimientos de los últimos años, como la “primavera docente” (Navarrete, 2020), aludiendo a las movilizaciones docentes del primer semestre del 2019, o bien, la revuelta del 18 de octubre de ese mismo año, habrán generado algún cambio en los discursos.

Sobre el contexto neoliberal en el que nos encontramos quisiera citar a David Harvey, quien señala que los partidarios de este régimen han ocupado puestos importantes en la prensa, en el Banco Mundial y en los espacios intelectuales por lo que este “se ha tornado hegemónico como forma de discurso. Posee penetrantes efectos en los modos de pensamiento, hasta el punto en que ha llegado a incorporarse a la forma natural en que muchos de nosotros interpretamos, vivimos y entendemos el mundo” (Harvey, 2007, p.7). De este modo al estar instalado el discurso neoliberal se hace necesario tomar una posición en la vida en general, pero también como docentes en la sala de clases. Negar esto e intentar no posicionarnos, solo contribuye a que el sistema hegemónico, aquella *forma natural en que muchos de nosotros interpretamos, vivimos y entendemos el mundo*, se reproduzca y

perpetuó. Es por esto que debemos problematizar conceptos como el sentido de la educación y la politización de los docentes. Al respecto me parece interesante lo señalado por Freire:

“(…)creo que el profesor progresista nunca necesitó estar tan alerta como hoy frente a la astucia con que la ideología dominante insinúa la neutralidad de la educación. Desde ese punto de vista, que es reaccionario, el espacio pedagógico, neutro por excelencia, es aquel en el que se adiestran los alumnos para prácticas apolíticas, como si la manera humana de estar en el mundo fuera o pudiera ser una manera neutra” (Freire, 1997, p. 95).

Así, él muestra esta misma preocupación por la apoliticidad que actualmente se traduce en la reproducción del discurso dominante. Freire afirma que “no puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué” (Freire, 1997, p. 95), y creo que es precisamente el dejar de hacerse este tipo de preguntas (¿en favor de qué?, ¿en favor de quién?) lo que lleva a la pérdida del sentido del quehacer docente. El no saber para qué y para quién trabajan, o más que el no saber (comprendiendo la pregunta y el cuestionamiento como un proceso válido que no necesariamente debe estar resuelto inmediatamente) el no preguntarse para qué y para quién trabajan.

Profundizando en la politización docente.

Para hablar de politización utilizaremos principalmente la definición realizada por Julio Pinto:

“Adoptando un marco más restringido, aquí se hablará de politización sólo para hacer referencia a cuatro fenómenos contenidos dentro del ámbito más amplio de la cuestión social: 1) una formulación discursiva, difundida desde distintos sectores sociales, sobre el lugar que le correspondía ocupar al pueblo trabajador dentro del ámbito más amplio de la cuestión social; 2) la articulación orgánica de las demandas populares a través de referentes creados o adaptados expresamente para tal propósito, incluyendo asociaciones de diverso tipo, partidos políticos y comicios electorales; 3) la elaboración de propuestas programáticas destinadas a levantar un diagnóstico y diseñar soluciones para los principales males sociales; y 4) la

reivindicación de un principio de ciudadanía popular, entendiendo por tal el derecho de los sectores obreros a participar en la discusión e implementación de aquellas decisiones que afectan a toda la sociedad y por tanto a ellos mismos. En la medida que una propuesta o movimiento orientado hacia los trabajadores o nacido a partir de ellos reúna esos cuatro componentes podrá sostenerse que se está en presencia de una politización del mundo popular, al menos dentro de los márgenes aquí definidos” (Pinto, 2001, p.10)

Si bien, en este caso, la definición se utiliza para referirse al proceso de politización de los obreros a fines del siglo XIX, creo que podría adaptarse para encontrar su correlato en los trabajadores de la educación. Esto con el fin de poder comprender si es que existe la construcción de un proyecto educativo colectivo que dote de sentido el quehacer docente.

En este trabajo, consideramos la Unidad Popular (UP), el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) y el Proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU), como un punto cúlmine de un proceso de politización nacional (e internacional en contexto de la Guerra Fría) y también docente que se venía dando a lo largo de todo el siglo XX. De este modo el proyecto de la ENU, puede vincularse con las Escuelas Consolidadas, cuando vemos que parte de los docentes involucrados en el primer proyecto formaban parte a su vez del segundo. Además, se vinculan en el sentido de que ambos proyectos buscan responder a las problemáticas de la educación y las comunidades educativas, en forma conjunta, generando una propuesta innovadora. Entonces, las Escuelas Consolidadas y el proyecto de la ENU se enmarcan dentro de un mismo proceso de politización, donde hay un diagnóstico de los problemas de la educación y de posibles soluciones y tienen docentes presentes en ambos proyectos a la vez. Además, de acuerdo a lo señalado por Fidelma Allende, quien trabajó 16 años en la Escuela Consolidada Dávila, ésta “era una escuela unificada. Era como una escuela piloto, donde se ponía en práctica las bases ideológicas de la ENU, pero que no se llamaba ENU” (BCNChile, 2014, 2m14s). De este modo, vemos como la ENU en muchos sentidos es una continuación del proyecto de las escuelas consolidadas, recordando que ambas forman parte de lo que se conoce como Estado Docente (Insunza, 2009).

Es por lo anterior que aplicaremos la definición de Pinto a los tiempos de la UP, cuando existía el SUTE y el proyecto de la ENU, continuando en esta búsqueda histórica de

una educación con sentido. La adaptación quedaría más o menos así: 1) *una formulación discursiva, difundida desde distintos sectores de la educación, sobre el lugar que le correspondía ocupar a los docentes y los trabajadores de la educación en general dentro del ámbito más amplio de la vía chilena al socialismo;* ; 2) *la articulación orgánica de las demandas educacionales a través de referentes creados o adaptados expresamente para tal propósito, incluyendo asociaciones de diverso tipo, partidos políticos y comicios electorales;* 3) *la elaboración de propuestas programáticas destinadas a levantar un diagnóstico y diseñar soluciones para los principales males de la educación;* y 4) *la reivindicación del derecho de los docentes a participar en la discusión e implementación de aquellas decisiones que afectan a toda la sociedad, a la educación y por tanto a ellos mismos.*

Considero que esos cuatro puntos sí se cumplirían durante la Unidad Popular, dado que sí existía una formulación discursiva sobre el rol de los trabajadores de la educación en la vía chilena al socialismo lo que se observa, por ejemplo, en el Informe sobre la Escuela Nacional Unificada realizado en enero de 1973 donde declaran que “el Sistema Nacional de Educación se construirá a partir de la experiencia y de la capacidad de respuesta del pueblo chileno, en el contexto del proyecto socialista democrático de desarrollo del país” (Ministerio de Educación Pública Superintendencia, 1973, p.2). Creo que el segundo punto también se cumple, dada la gran presencia de partidos políticos en estas organizaciones y el precedente de que el ministro de Educación de Salvador Allende, surge desde el SUTE. Por otro lado, el tercer punto quedaría demostrado en el mismo informe de la ENU donde señalan que “la Escuela Nacional Unificada se construye, para resolver en forma positiva la profunda crisis estructural de la educación” (Ministerio de Educación Pública Superintendencia, 1973, p.3). El último punto queda también probado por lo anterior, ya que no se crearía el SUTE y la ENU, si no se reivindicara el derecho de los docentes a participar en las decisiones que afectan a la sociedad y a la educación.

A continuación, podríamos esta definición ahora adaptada a los tiempos actuales, para ver en qué medida se cumple. Para comprobarlo quisiera tomar como referente el Colegio de Profesores, ya que es la organización más grande (numéricamente) del gremio.

Pero antes de comenzar a hablar de la politización del Colegio de Profesores, me parece necesario contextualizarlo históricamente, pues nada de lo que hacen como

agrupación podría comprenderse sin esto. Al respecto, habría que comenzar por comentar que este gremio se vio muy abatido durante la dictadura militar, lo cual nos permitirá comprender sus cambios en la forma de organizarse, respecto de cómo lo hacían en la Unidad Popular. “La cancelación jurídica del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) a pocos días del golpe, el traspaso de los docentes desde el Estatuto Administrativo al Código del Trabajo, despojándolos de su condición de funcionarios públicos, y la transferencia de las unidades académicas de educación superior encargadas de la formación de profesores a entidades no universitarias, precarizaron su condición social global” (Reyes, 2018, p.120). Como se observa en la referencia anterior, este abatimiento no tiene sólo que ver con la persecución y represión de los docentes (cabe destacar que 136 profesores fueron víctimas de ejecuciones o desapariciones forzadas (Colegio de Profesores de Chile, 2020)), sino que también con la transformación de sus condiciones laborales y del sistema educacional en su conjunto.

Esta extrema transformación vivida durante la dictadura nos permite entender el corte con el proceso que se estaba viviendo previamente, durante la Unidad Popular, pero que venía gestándose desde antes incluso. Además, como mencionamos anteriormente, es necesario tener en cuenta que el proceso de neoliberalización de la educación se desarrolla dentro de un contexto de dictadura y represión. Este es un aspecto que Carvajal resalta al comparar la situación chilena con la argentina y española ya que

“como consecuencia de esto, el mayor impacto de las reformas neoliberales tuvo lugar en Chile, allí la dictadura disolvió por la fuerza a toda la oposición del sindicalismo docente, cosa que lógicamente no se pudo dar en Argentina y España donde las protestas y movilizaciones de los gremios/sindicatos de la enseñanza y los MRP pudieron moderar la implantación de una educación sostenida por el mercado” (Carvajal, 2019, p. 125).

Según lo anterior podemos decir que la imposición del neoliberalismo en el sistema educativo en dictadura marca una diferencia con otros países, donde el neoliberalismo se instaló en democracia, ya que el profesorado no pudo manifestarse con la fuerza necesaria para frenar estas transformaciones lo que derivó en que nuestro país fuera el lugar en el que más se impusieron. Esto no quiere decir que no haya habido resistencia, sino que dado el

contexto no fue escuchada y fue reprimida con mayor facilidad de lo que hubiese ocurrido en un contexto democrático.

Debe mencionarse que el Colegio de Profesores de Chile, organización gremial que reemplazó al SUTE, recién tuvo su primera dirigencia no pinochetista en 1985 (Carvajal, 2019, p. 125), año en el que el proyecto de municipalización de la educación ya estaba bastante avanzado. Todos estos antecedentes nos servirán para comprender los cambios en la organización docente.

Teniendo en cuenta lo anterior podemos avanzar hacia intentar definir lo que ha sido la organización docente desde la Dictadura. El Colegio de Profesores, desde el retorno a la democracia centró sus esfuerzos en intentar recuperar algunas de las condiciones perdidas desde la dictadura. Reivindicaciones, que me atrevería a decir fueron, al menos en un comienzo, principalmente laborales.

De acuerdo a la periodificación establecida por Assael e Inzunza hay una primera etapa entre 1990 y 1996 donde las principales luchas tuvieron que ver con las reivindicaciones laborales. “Estas negociaciones fueron encabezadas por el Colegio de Profesores que, si bien legalmente no es un Sindicato (los cuales tienen facultades de negociación salarial), pudo hacerlo gracias a ser el gremio más importante y contar con un cierto reconocimiento por parte de los gobiernos de la Concertación” (Assael e Inzunza, 2007, p.27).

Esto coincide con la periodificación comentada por Nuñez, quien señala que entre 1991 y 1996 hubo un periodo de políticas compensatorias que intentaron mejorar las condiciones laborales de los profesores fortaleciendo el rol subsidiario del Estado (Navarrete, 2020, p.10). Luego de esto, Assael e Inzunza señalan que de 1996 en adelante se inicia un proceso en el cual el Colegio de Profesores comienza a construir propuestas en defensa de la educación pública. Afirmación que tiene sentido si consideramos que hacia 1997 se realizó el Primer Congreso Nacional de Educación, de donde emanó el “Informe al Congreso Nacional”, que realizaba un diagnóstico y propuestas. Así, “se consideró que el fortalecimiento de la educación pública dependía de una gran capacidad de lucha y negociación no sólo en el plano reivindicativo laboral sino también en el plano educativo pedagógico” (Cornejo y Reyes, 2008, p.111), para lo cual era necesario desarrollar pensamiento pedagógico, por lo que se decidió “constituir el Movimiento Pedagógico desde

el interior del Colegio de Profesores” (Ibid, p.111). Un grupo que buscaba investigar y formar líderes reflexionando sobre la educación. El fin era “recuperar la capacidad histórica de los docentes organizados para intervenir directamente en los problemas educacionales” (Reyes, 2018, p. 123)

Sin embargo, el Movimiento Pedagógico, no logró un alcance muy masivo u impactante. Por otro lado, debe agregarse que Aníbal Navarrete en su tesis afirma que, en las negociaciones con el gobierno de la Nueva Mayoría (coalición de la cual formaba parte el partido de quienes estaban en la dirigencia del Colegio de Profesores, incluido su presidente Jaime Gajardo) durante el gobierno de Bachelet el 2014, en el “Colegio de Profesores existía plena claridad que los verdaderos desafíos para el período iban a ser la discusión de la Nueva Institucionalidad (desmunicipalización) y la Carrera Profesional Docente, históricas luchas planteadas por años por el magisterio” (Navarrete, 2020, p.18). Me parece necesario señalar esto porque vemos que dentro de las preocupaciones principales continúan estando las condiciones laborales (Carrera Docente), dentro de lo cual no debe desconocerse que el proceso desmunicipalización y con ello el cambio de estatuto de los docentes es también una lucha por las condiciones laborales. Esto claramente sin negar que también es una defensa de la educación pública que acarrea más asuntos que solamente las condiciones laborales. Sin embargo, me parece necesario recalcar que lo laboral continúa siendo un eje central para el gremio.

En esta misma tesis se observa una preferencia por parte del profesorado de dialogar con la institucionalidad (el gobierno) para poder llegar a acuerdos, sin por esto descartar la posibilidad de realizar paros para alcanzar demandas. Además, según lo relatado, el colegio de profesores tendría una organización donde existe un presidente, un directorio nacional y regionales. Estos dirigentes se reúnen en asambleas donde discuten decisiones que además se discuten entre las “bases”, sin embargo, de acuerdo con la tesis de Navarrete (2020) éstas no siempre son muy escuchadas. De acuerdo a lo señalado por Assael e Inzunza el 2007 había 146.000 docentes de los cuales 90.000 estaban afiliados al Colegio. Sin embargo, debo comentar que discrepo respecto de las afirmaciones de estos autores sobre que el Colegio de Profesores funcionaría como un sindicato. Y es que pienso que, si bien luchan por reivindicaciones laborales de forma transversal, una organización sindical generaría aún más protagonismo. Si estuviera compuesto por sindicatos que funcionaran de forma local (al

interior de cada colegio), esto exigiría un mayor protagonismo de las bases ya que al estar distribuidos en grupos pequeños sería necesario que más gente se hiciera cargo, y al unirse por reivindicaciones más globales tendrían a su vez una visión global de la situación educacional del país en su conjunto. De este modo, creo que la diferencia organizacional con un sindicato es relevante, más allá que ambas levanten mejoras laborales y poder de negociación con los gobiernos de turno.

Visto lo anterior, podemos revisar la definición realizada por Julio Pinto, esta vez adaptada al contexto actual: *1) una formulación discursiva, difundida desde distintos sectores de la educación, sobre el lugar que le correspondía ocupar a los docentes y los trabajadores de la educación en general dentro del ámbito más amplio de la transición a la democracia; 2) la articulación orgánica de las demandas educacionales a través de referentes creados o adaptados expresamente para tal propósito, incluyendo asociaciones de diverso tipo, partidos políticos y comicios electorales; 3) la elaboración de propuestas programáticas destinadas a levantar un diagnóstico y diseñar soluciones para los principales males de la educación; y 4) la reivindicación del derecho de los docentes a participar en la discusión e implementación de aquellas decisiones que afectan a la educación.*

Desde mi punto de vista, de estos 4 puntos el punto 2 y el 4 se cumplen bastante. El segundo, debido a que efectivamente existe una articulación orgánica representada a partir del Colegio de Profesores, donde hay una gran afiliación, mecanismos democráticos de participación y elección de representantes y la participación de diversas organizaciones o partidos políticos al interior del Colegio, que es utilizado (entre otras cosas) para el levantamiento de demandas de reivindicaciones laborales y educativas (en menor medida) a nivel nacional. En el caso del cuarto, porque sí existe una reivindicación del derecho de los docentes a participar en la discusión de las decisiones que afectan a la educación, lo que se observa en las movilizaciones luego de los cambios curriculares (reforma curricular 2019) y la demanda por la desmunicipalización de la educación, donde los docentes demuestran que los que tienen que decir respecto de su profesión debe ser escuchado.

Sobre los puntos 1 y 3 no me atrevería a señalar que no se cumplen en ningún sentido, pero sí creo que son aspectos a los cuales aún les falta desarrollo. Sobre el primero, señalaría que no existe una clara definición discursiva sobre el rol de los docentes en la transición a la democracia. Si bien se destacan las experiencias de Movimiento Pedagógico señaladas por

Reyes, creo que la discusión sobre el rol de los docentes en la transición quedó en segundo plano en relación con la demanda de reivindicaciones laborales, lo que también ocurre en el punto tres sobre la elaboración de propuestas programáticas destinadas a generar diagnósticos y soluciones para los principales males de la educación.

Al respecto, urge mencionar que el movimiento docente es complejo y en ningún caso este análisis pretende abarcarlo en su totalidad, puesto que para eso sería necesario tomar cada una de sus micro organizaciones y disputas al interior. Dentro de este movimiento ha existido una dirigencia que busca encausar la organización, pero también ha existido una rebelión de las bases que toma fuerza desde el 2015 (Navarrete, 2020), un Movimiento Pedagógico, organizaciones territoriales, etc. Pues el Colegio de Profesores es grande, y por lo mismo existen disputas y disidencias en su interior. Así, el análisis anterior es una reflexión sobre lo que se ha desarrollado desde la dirigencia del Colegio de Profesores, sin con ello pretender desconocer que es una organización más compleja que eso.

Por otro lado, sobre la menor prioridad que se le ha dado al análisis global de las problemáticas educativas, me parece necesario señalar que no es una situación que juzgue, pues se enmarca dentro del contexto de una transición a la democracia luego de una dictadura donde el gremio de los docentes se vio muy golpeado organizativa, laboral y personalmente. Por esto, creo que tiene sentido que en esas condiciones la principal lucha haya sido por reivindicaciones laborales, bajo la legítima necesidad de rearmarse y *lamerse las heridas* luego de un proceso devastador. Comprendiendo además que las reivindicaciones laborales también son una herramienta para la rearticulación política ya que es una demanda que convoca y también dado que los cambios administrativos de los docentes (municipalización y creación de colegios subvencionados) suponen una dificultad para la unión del gremio al dejarlos en condiciones diferentes y al despojarlos de su condición de funcionarios públicos.

Además, no es tampoco mi intención afirmar que el profesorado sólo debe preocuparse de qué educación construir dejando de lado sus condiciones, pues se comprende que es esta idea la que “permite que el poder dominante pueda fomentar la vocación como instrumento para controlar al profesorado, además de suplir carencias materiales y formales para el desempeño profesional” (Carrasco Luzón y López, 2019, p. 126). De este modo, el pedirles que ignoraran ocuparse de sus condiciones laborales para preocuparse

exclusivamente por la educación, sería en cierto modo validar la explotación laboral (o al menos ignorarla).

Dicho lo anterior, y sin juzgar la organización existente, considero que es necesario avanzar hacia la elaboración de discursos sobre el rol de la educación en la sociedad y la generación de diagnósticos y soluciones a los males de la educación donde estos dos aspectos tengan mayor protagonismo dentro de las discusiones y las prioridades de los docentes. Para así poder pensar en el por qué y para qué de la educación. En ese sentido se destacan las experiencias de Movimiento Pedagógico señaladas por Reyes, aunque resulta fundamental avanzar hacia una mayor masividad de este tipo de iniciativas ya que colaboran a reflexionar sobre el sentido de la educación.

Es por este motivo que, si bien no se podría hablar de despolitización total del gremio, sí urge profundizarla y llegar a más docentes, a partir de la elaboración de un discurso sobre la educación que los convoque en su quehacer cotidiano, a buscar el sentido de la labor docente para que esto se refleje en la sala de clases. Entonces, lo que se concluye en este apartado es en primer lugar que el Colegio de Profesores es una organización diversa y con disputas en su interior, donde no todo está resuelto. En segundo lugar, que luego de la dictadura se ha hecho manifiesta, entre los docentes, la necesidad de mejorar sus condiciones laborales. Y, en tercer lugar, que, si bien existe politización docente, es necesario profundizarla, sobre todo en el aspecto de construcción de una visión sobre la educación que el pueblo necesita dentro de la sociedad en la que nos encontramos. Aunque en este esfuerzo se destaca al Movimiento Pedagógico y los distintos levantamientos docentes que han existido desde el 2015. De acuerdo con todo lo señalado en este capítulo, me parece necesario preguntarse sobre qué es lo que lleva a esta situación donde una de las teorías que se proponen a priori, siempre enmarcadas dentro del contexto de la previa dictadura y transición a la democracia, es la pérdida de los docentes de la esperanza de cambio.

¿Es la falta de esperanza la que está limitando el proceso de politización docente y la construcción de un nuevo discurso sobre el rol y sentido de la educación?

Si bien es la definición realizada por Pinto la que utilizaremos para entender politización, quisiéramos continuar esta reflexión con lo aportado por el PNUD cuando habla de politización en Chile (2015), donde define politización como “transformar en un asunto

político algo que antes no lo era” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2015, p.53). Posteriormente, indica que esta situación surge a partir de “un evento o un conjunto de ellos que ocurre en un contexto particular donde se articulan variables de orden social, político, económico y cultural que posibilitan la aparición de demandas, acciones y actores en referencia a un ámbito concreto” (PNUD, 2015, p.54). Mencionamos lo anterior, porque una idea que se desarrollará en este capítulo tiene relación con cómo la pérdida de esperanza, o la pérdida de un norte hacia el cual avanzar como sociedad va produciendo que disminuyan las claridades de los distintos agentes sociales y por ende sus grados de politización y de construcción de proyectos/modelos alternativos. En esta línea, resulta ilustrador lo señalado por el PNUD ya que se afirma la importancia del contexto en los procesos de politización.

De este modo, cuando comparamos las condiciones de politización del profesorado durante la Unidad Popular con las condiciones actuales y vemos que en la actualidad hay un discurso menos desarrollado en torno al rol de los docentes en este contexto y sobre los problemas y soluciones de los males de la educación, debemos tener presente que los tiempos en los que nos encontramos (o nos encontrábamos hasta antes de la revuelta del 18 de octubre del 2019, quizás en el caso de los docentes 2015 con la primavera docente)³ generan menos esperanza.

Sin pretender profundizar mayormente en ambas épocas, porque no es el principal objetivo de este trabajo, si es necesario contextualizarlas un poco para poder argumentar la posición de que actualmente nos encontramos (o encontrábamos)⁴ en una situación más desalentadora respecto de los cambios sociales. Julio Pinto, en su libro “*Cuando hicimos historia*”, menciona como uno de los antecedentes de la Unidad Popular, la revolución cubana, ya que luego de este suceso comenzó a sentirse en Latinoamérica que “hasta los cambios más ambiciosos y profundos parecían estar al alcance de la mano” (Pinto, 2005, p.

³ Ambos hitos que podrían haber cambiado el estado de esperanza de los docentes. Sin embargo, esta idea no se comprueba en el presente informe, por lo que se deja planteada como pregunta.

⁴ Propongo lo de *encontrábamos*, ya que quizás se podría afirmar que esta situación ha dado un vuelco desde el 18 de octubre, con la posibilidad de cambiar la constitución y el giro a la izquierda en las últimas elecciones. Sin embargo, creo que aún es demasiado pronto para asegurarlo y habría que ver si las organizaciones gremiales han cambiado sus discursos desde ese proceso, además todavía falta mucho por ver de los efectos de la pandemia (que eventualmente podrían ser desalentadores a causa del aumento de la pobreza), por lo que solo se dejará como una duda dentro de este trabajo.

9). Lo anterior también ocurrió en Chile durante la década del 60 y 70, donde “lo “políticamente correcto” era ser partidario de la revolución” (Pinto, 2005, p.10). Esta frase, nos parece especialmente interesante, porque cuando habíamos hablado de Brunequilda, señalamos que ella se consideraba apolítica y cómo a pesar de eso tenía un profundo compromiso con la educación, sus estudiantes y la comunidad educativa, leer esta idea de que en esa época era políticamente correcto ser partidario de la revolución, puede darnos un indicio de por qué este sentido común tan comprometido, sin definirse como politizada. Estas transformaciones no eran solamente en el plano económico y político, “no eran sólo las “estructuras” las destinadas a refundarse gracias a la revolución: ésta también debía proyectarse sobre las complejidades de la subjetividad humana, incluidas sus dimensiones ética y cultural. “El hombre nuevo, el hombre del futuro”” (Pinto, 2005, p. 12). Cuando hablamos de una transformación social que incluye las dimensiones éticas y económicas vemos que entonces, claramente la educación tendrá un rol dentro de este proceso.

Además, podemos relacionar lo anterior, con lo afirmado por Franck Gaudichaud cuando señala que la Unidad Popular es el “período histórico de mayor participación social y política de la población chilena, y de mayores conquistas sociales para la clase obrera. Durante estos mil días, el movimiento obrero alcanza niveles de movilización, organización e intervención políticas, hasta entonces desconocidos” (Pinto, Capítulo 4, p. 86). De este modo, hablamos de un periodo de grandes transformaciones, en distintas esferas de la sociedad, con protagonismo de distintos actores, no solamente de las élites dominantes. Un período donde lo “*políticamente correcto era estar a favor de la revolución*”. Es a esto a lo que me refiero cuando hablo de que el contexto de la Unidad Popular generaba una mayor esperanza. Por lo tanto, cuando hablábamos de la politización de los trabajadores de la educación durante ese periodo, debemos tener en cuenta, que se encontraban dentro de un proceso favorable para este tipo de organizaciones. Pues se enmarcan dentro de un contexto más amplio de cambio social, donde la educación era uno de los aspectos que debían ser transformados, por lo que los trabajadores de la educación no estaban solos en ese camino.

Por otro lado, en la contemporaneidad y sobre todo en los tiempos más cercanos a la transición a la democracia (si es que esta ha acabado) vemos una cierta desesperanza de cambio. Moulian comenta que, en 1989, luego del plebiscito, se pensaba por parte de algunos partidos (parte del PS y el PC) aumentar la movilización para derrocar el pinochetismo. Sin

embargo, esto fue dejado de lado en función de garantizar la democracia “para evitar que los militares tuvieran argumentos para quedarse, era indispensable mantener la moderación, la centralización de las decisiones. Cualquier intento de movilizar fue motejado de peligroso en función de la ansiada materialización de la posibilidad democrática” (Moulian, 1997, p. 352).

Posteriormente el autor señala que este pacto también se debió a la necesidad de la gente de recuperar la normalidad y la tranquilidad. Pero pensamos que debe mencionarse que la transición a la democracia estuvo marcada también por la presencia de senadores vitalicios y la continuidad del dictador Augusto Pinochet como comandante en jefe de las Fuerzas Armadas, por lo que el aceptar que la “normalidad” se daría de esta forma tiene que ver con las garantías que se le dieron al régimen militar, lo que generaba el temor de que en caso de que lo estimaran conveniente la dictadura podía volver. Por otro lado, Gaudichaud señala que, quienes forman parte de la clase dirigente:

“(...) buscan, sobre todo, evitar todo antagonismo social o polarización política, en beneficio de una visión tecnicista de la “democracia liberal de mercado”. Una coalición de partidos y ex-opositores “moderados” a la dictadura, han terminado así, en nombre del “realismo” y del fin de las “utopías globales”, por integrar dentro de su identidad política las reglas del juego de la transición pactada con los militares y los sectores conservadores” (Gaudichaud, 2015, p.22)

En su artículo señala que la democracia actual no se puede comprender sin el neoliberalismo, que es la principal herencia de la dictadura. De este modo, una democracia que, en primer lugar, está marcada por el trauma de la dictadura, donde hubo represión, violación a los Derechos Humanos e imposición de un nuevo paradigma a nivel nacional, donde la gente de izquierda fue perseguida, (importante recordar, nuevamente, para los fines de este trabajo la persecución al gremio de profesores, los cambios de sus condiciones laborales y del sistema educativo en su conjunto). En segundo lugar, marcada por una transición donde existe el temor de que la dictadura pueda volver en cualquier momento, lo que genera una visión en la sociedad (o en la élite política como refiere Gaudichaud) de que se debe ser lo menos radical posible, para no perder la posibilidad de democracia tan anhelada y esperada. En tercer lugar, una democracia que hereda un neoliberalismo extremo de la

dictadura militar, que transforma radicalmente la sociedad tanto en el plano estructural como cultural, donde algunos ejemplos son la Constitución de 1980 (vigente hasta el día de hoy) y la persecución de militantes de izquierda (*persecución del cáncer marxista*).

Esta imposición de un nuevo sistema donde se limitan los derechos sociales (incluyendo la educación), junto con un retorno a la democracia marcado por un temor a generar cambios (o falta de voluntad para hacerlo), es la que consideramos deriva en una falta de esperanza. Pues los docentes (no solamente debido a su situación como gremio, sino que también dentro del contexto de la sociedad en general) van viendo como luego del retorno a la democracia esta esperanza de cambiarlo todo, o de alguna forma volver a lo que había antes de la dictadura, se va perdiendo. De este modo, el contexto del retorno a la democracia es mucho más desalentador en cuanto a la posibilidad de elaborar un proyecto mayor de transformación social, lo que de cierta manera nos permite entender también la pérdida de sentido de la educación, ya que no hay un proyecto mayor dentro del cual se inscriba también un cambio en la educación que vaya en la misma dirección.

Las condiciones actuales de la sociedad chilena, en muchos casos heredadas de la dictadura militar, o que al menos hacen resonancia con lo ocurrido en esos años, nos puede ayudar a entender lo observado por Cornejo en su investigación. Así, por ejemplo, la imposición de un sistema neoliberal de forma violenta y muy acabada, negando mediante la represión y violaciones a los Derechos Humanos la posibilidad de una *vía chilena al socialismo*, nos podría ayudar a comprender el hecho de que los docentes hablen de la educación chilena como algo dado, sin hablar de los responsables de este sistema o situarlo como algo posible de ser transformado, ya que la inamovilidad que se instala en la transición a la democracia colabora a reproducir esa sensación de que las “cosas son como son”. Lo mismo ocurriría con la visión de los estudiantes solamente como individuos, impulsando la idea de surgir en una sociedad desigual (no de mejorar las condiciones para todos). Ya que, frente a un contexto poco auspicioso para los cambios, es natural pensar que a lo mejor que se puede aspirar es a generar cambios uno mismo en su propia vida y en la de quienes lo rodean. Incluso el apego al orden discursivo hegemónico donde se ignoran los saberes locales en favor de un saber científico, cobra sentido dentro del contexto del retorno a la democracia ya que uno de los discursos impuestos por el neoliberalismo fue la negación de la ideología, la cual debía ser reemplazada por conocimientos técnicos (como si eso fuera

posible), así la negación de los saberes locales funcionaría como una negación de la subjetividad en favor de una racionalidad servicial el sistema de producción neoliberal.

De acuerdo a lo señalado, y considerando los problemas para la construcción de un discurso sobre el rol de la educación en la actualidad y el avance de la politización docente, (donde uno de los diagnósticos centrales de este trabajo, es que es la idea de que este sistema neoliberal no puede cambiar una de las principales causas de la falta de la construcción de un discurso desarrollado sobre el rol de la educación por parte de los docentes organizados, idea que se impuso luego de la dictadura a partir de una transición pactada donde se temía generar conflicto, lo que quizás cambió luego del 18 de Octubre), quedaría por preguntarse qué necesitamos para hacer las cosas distinto, retomando lo planteado por Freire y junto con el ejemplo de las Escuelas Consolidadas.

Sin embargo, antes de cerrar este punto, quisiera señalar que la idea de pensar el rol de la educación en la actualidad tiene que ver con la posibilidad de que como docentes le podamos dar un sentido a la profesión en la construcción de una sociedad mejor. Esto bajo la premisa de que tanto la sociedad como la educación y el sistema educativo cambian. Es por esto que el rol de la educación dentro de una sociedad también debe ir actualizándose y asumiendo nuevos desafíos⁵. Retomando los ejemplos de Lautaro y Brunequilla y por otro lado (pero con una continuidad) de la ENU, podríamos señalar que las Escuelas Consolidadas y la Escuela Nacional Unificada fueron una respuesta a las necesidades de la sociedad chilena de la segunda mitad del siglo XX, entonces, ¿cuáles son las necesidades que evidenciamos actualmente como docentes a las que tiene que responder la educación? De este modo, la pregunta no es solamente cuál es el rol de la educación dentro de la sociedad en genérico (educación escolar como si siempre hubiese sido igual dentro de cualquier sociedad, en cualquier continente y país y con cualquier estudiante), sino cuál es el rol de la educación dentro de la sociedad chilena del siglo XXI y cómo la educación y nosotros como docentes, podemos jugar un rol dentro de la construcción de un proyecto al interior de nuestro país.

⁵ Lo de nuevo no tiene necesariamente relación con una idea lineal de la historia donde siempre hay progreso con el paso del tiempo, sino más bien con que al cambiar las condiciones aparecen problemáticas nuevas.

Reflexiones finales: ¿Qué necesitamos para hacer las cosas distinto?, búsqueda de una educación en sintonía con las necesidades del pueblo y sus estudiantes, que son parte del pueblo

Más arriba, hemos visto que es necesario tomar un posicionamiento respecto del rol de la educación, ya que dentro de ella se encuentran distintas visiones en conflicto. Así mismo, concluimos a partir de lo planteado por Cornejo, que hoy en día dentro de los docentes falta este posicionamiento, que combata el discurso hegemónico. Pero también concluimos que esto se debe a un contexto histórico, pues como nos muestran los ejemplos de Brunequilla y Lautaro, antes del Golpe de Estado, se manifestaba un claro compromiso con la educación pública. Lo que se reforzó aún más cuando trabajamos el concepto de politización y observamos que durante la Unidad Popular, existía una fuerte politización de parte de los docentes, que se vio afectada durante la dictadura, por lo que actualmente se encuentra disminuida sobre todo en lo que respecta a las claridades de los docentes acerca del rol de la educación en la sociedad actual. Lo cual también se evidencia en el relato acerca de mi experiencia en la escuela y la evaluación acerca de la vinculación entre contenidos y problemas de la comunidad que se relataba en ese mismo apartado.

Es por lo anterior que, cuando se plantea la pregunta acerca de ¿qué necesitamos para hacer las cosas distinto? y ¿qué sería hacer las cosas distinto? lo que se habla es de cómo avanzamos hacia construir una visión de educación que esté en sintonía con las necesidades del pueblo y sus estudiantes. Esto, con el propósito de que la comunidad educativa pueda dotar de sentido su quehacer cotidiano, es decir que el sistema educativo responda efectivamente a sus necesidades, pero también para replantearse cómo algo tan fundamental como lo es la educación (y que ocupa tantas horas a tantas personas) pueda efectivamente ser un aporte a la sociedad que se quiere construir, donde los agentes involucrados tengan un rol activo y protagónico en el proceso, para que no ocurra lo que contaba en mi relato sobre el desinterés por parte de los estudiantes y la falta de comprensión de por qué estudiábamos determinados contenidos. Pero que también cobre sentido para los docentes y puedan desarrollarse de forma comprometida como se veía en los ejemplos de Brunequilla y Lautaro. A partir de lo anterior y las ideas que se fueron planteando a lo largo de este análisis,

se proponen distintos aspectos para avanzar hacia una educación en sintonía con las necesidades del pueblo y sus estudiantes:

a) Repensar que sociedad queremos desarrollar

Entonces para poder hacer las cosas distinto, uno de los primeros aspectos que creo que serían necesarios es el preguntarse cuál es la sociedad que se quiere desarrollar. Así, al no asumir las condiciones actuales de la sociedad como una realidad dada y comprender que es transformable, pensar en cómo nos gustaría que fuera y a partir de ello, cómo la educación significaría un aporte en esta construcción. Por lo tanto, sería necesario que comprendiéramos como un producto histórico, no solamente la educación actual (como manifestaba Cornejo), sino que todo el sistema contemporáneo, para de este modo comprenderlo como algo transformable y avanzar hacia esa meta. Sin embargo, no quisiera detenerme mucho más en este punto, porque creo que la respuesta sobre cómo debe ser la sociedad y qué debemos cambiar tiene que plantearse de forma colectiva. Solo agregaría que para lograr este primer punto se hace necesario un segundo: asumir la responsabilidad de nosotros como docentes de educar con esperanza y visión de futuro.

b) Educar con esperanza y visión de futuro

Como señala Freire enseñar exige alegría y esperanza. El autor, en “*Pedagogía de la autonomía*” demuestra molestia hacia comentarios que ven con pesimismo la vida, ya que al hacerlo se cierran a la posibilidad de cambio. De acuerdo al autor “El éxito de educadores como Danilson está centralmente en esta certeza que nunca los deja, que es posible cambiar, de que es necesario cambiar, de que preservar situaciones concretas de miseria es una inmoralidad.” (Freire, 1997, p. 77). Por lo tanto, se muestra la esperanza como una necesidad dentro de la sala de clases o en la relación con los aprendices, para poder avanzar hacia la búsqueda de cambios. Entonces vemos que la esperanza es un requerimiento para que podamos hacer las cosas distinto y pensar qué educación queremos. Al ser una necesidad no se trata de algo que ojalá pase, como si fuera a caer del cielo o como algo que se siente espontáneamente o no se siente. Se trata de algo que debemos buscar e incentivar, hacernos cargo de impulsar para promover la transformación y mejorar nuestras condiciones de vida y las de la comunidad educativa y no ser cómplices de la *preservación de situaciones*

concretas de miseria. De esta manera, la esperanza se vuelve una responsabilidad para los docentes en pos de dotar de sentido la educación.

Por otro lado, de acuerdo a lo propuesto por Giroux, “la teoría de la educación radical abandonó el lenguaje abierto a las posibilidades y prefirió el de la crítica. Al ver a las escuelas como ámbitos primordialmente reproductivos, no fue capaz de elaborar una teoría de la enseñanza que brindara la posibilidad de lucha contra-hegemónica y combate ideológico” (Giroux, 2003, p.174). En esta afirmación se observa que incluso los más críticos con la educación abandonaron la búsqueda de propuestas alternativas al considerar que la escuela estaba cooptada por el orden hegemónico. Así, las palabras de Pineau y de Freire sobre esta institución, que relativizaban esta visión, afirmando que puede servir tanto para la reproducción del sistema imperante, como para la liberación de los grupos históricamente oprimidos, cobran relevancia y se hace necesario retomarlas en este escrito. Pues lo propuesto por ambos autores es una perspectiva comprometida con el cambio, posicionándolo como una posibilidad, increpando a los actores involucrados, ya que al ser posible debemos hacer algo para que esto ocurra. Sólo cuando estamos convencidos de que cualquier cambio es imposible podemos quedarnos en la comodidad de no hacer nada. Ya que lo que necesitamos como docentes es “un lenguaje de la esperanza que vincula el fortalecimiento personal con la posibilidad de soñar y luchar a favor de unas condiciones materiales e ideológicas que expandan las capacidades humanas y las instituciones sociales, que establezcan las condiciones para formar ciudadanos críticos y crear espacios aptos para la justicia social” (Giroux, 2002, p.32)

c) Vinculación entre los docentes y la comunidad educativa

Dicho lo anterior, un tercer aspecto que creo puede ser relevante para avanzar hacia la concreción de una educación en sintonía con las necesidades del pueblo (y con sentido para él), es la urgencia de una vinculación más profunda entre docentes y la comunidad educativa. Este aspecto es importante desde mi punto de vista, ya que al fomentar el diálogo entre los distintos estamentos de la comunidad educativa se podrían conocer otras problemáticas comunes y la visión de los distintos sujetos ligados a la educación. Esto permitiría trascender de las necesidades gremiales y laborales sobre la educación, para avanzar hacia una visión más global de la misma. Desde ningún punto de vista debe tomarse

esta propuesta como una consideración de que las demandas gremiales y la visión de los docentes no son importantes, simplemente al considerarse que debe avanzarse también hacia un discurso del rol de la educación dentro de la sociedad actual, se hace preciso poder incorporar las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa, no sólo como una sumatoria de demandas, sino como la generación de un diálogo que permita desarrollar un discurso común sobre la educación.

Dentro de esta línea, se rescata el referente de las Escuelas Consolidadas. Ya que como mencionamos más arriba uno de los objetivos de este tipo de escuelas, era generar una vinculación entre la comunidad educativa que respondiera sus problemáticas. De este modo, los docentes que en ella participaban, debían involucrarse más allá, no solamente hacer las clases, sino que comprometerse con la resolución de conflictos que aquejaban a la comunidad. Situación que se reforzaba en el caso de la Escuela Consolidada Miguel Dávila Carson ya que muchos docentes vivían en la misma población donde se encontraba el colegio, por lo que los problemas de la zona también eran suyos. Pienso que es precisamente esta articulación, esta vinculación la que incentiva el observar la escuela desde una visión global.

A su vez esta visión global y la preocupación sobre las complicaciones de los estudiantes, no solamente como estudiantes, sino que como sujetos en su totalidad (ya que ningún estudiante deja de ser persona en el momento en que ingresa a la escuela, dejando todos los demás aspectos de su vida de lado), es la que nos llevará como docentes a pensar una educación en función de las necesidades del pueblo. Por una razón bastante evidente, aunque igualmente digna de mencionar: que los estudiantes forman parte del pueblo y que por lo tanto una educación que verdaderamente se preocupe por ellos y que los involucre en el proceso de aprendizaje y definición de lo que es necesario enseñar, va a ser una educación con sentido. Así mismo, desde una visión más macro (no sólo con los estudiantes, sino que en relación con la sociedad en general), algo que debemos evitar como docentes, es lo que Giroux señala que le ocurrió: “aprendí pronto a separar los problemas de la sociedad de los de la enseñanza y, en consecuencia, me incapacité para comprender la complejidad de las relaciones entre las escuelas y el orden social general” (Ibid, p.25)

En este análisis es necesario incorporar lo señalado por Giroux cuando comenta que “En nombre de la eficiencia, en general se ignoran los recursos y la riqueza de las historias

de vida de los alumnos” (Ibid, p. 180). Situación que afecta de sobremanera el quehacer de los docentes ya que “en las políticas gerenciales de la educación el profesorado suele quedar relegado a un rol ejecutor de las mismas y muchas veces es reducido a la didáctica y al correcto ejercicio de la transmisión de contenidos” (Carrasco, Luzón y López, 2019, p.125). Como ya hemos comentado en otro momento, los problemas de la educación no tienen solo que ver con la buena voluntad de los docentes o su disposición, hay problemas estructurales en el sistema educacional que también intervienen dentro de la clase. Giroux comenta lo anterior refiriéndose a la situación de Estados Unidos, sin embargo, esto bien podría aplicarse al caso chileno cuando pensamos por ejemplo en la gran cantidad de unidades que hay que enseñar en las distintas asignaturas o en el peso que tienen las pruebas estandarizadas (PTU y SIMCE) donde entra una gran cantidad de contenido lo que provoca que muchas horas escolares deban dedicarse sólo a esto “tanto el profesorado como el estudiantado y sus familias reconocen una intensificación del trabajo en la preparación de la prueba Simce, con el fin de conseguir altos resultados” (Ibid, p. 128), lo cual afecta especialmente a los colegios municipales, pues nos encontramos “en un escenario de altos niveles de desigualdad y exclusión, con un sistema educativo que ha dejado la educación pública asociada a la pobreza” (Ibid, p.123)

De este modo, el problema de la falta de vinculación con la comunidad escolar no puede atribuirse exclusivamente a los profesores. Sin embargo, quedarnos en la comodidad de sólo criticar esto no nos va a traer las soluciones. Creo que, pese a las condiciones adversas, como docentes debemos tomar el compromiso para poder transformar la educación a partir de una articulación con el resto de la comunidad educativa. Finalmente, no se trata de que sea fácil sino de tomar posición, y una vez que uno la tome hacerse responsable de ésta. Nuevamente, como se mencionó al comienzo de este escrito, éste debe ser un compromiso personal, pero a la vez colectivo, de ahí la importancia de la politización. Ya que es imposible transformar realmente el sistema educacional de forma individual, y las lógicas que sólo apuntan hacia esto, finalmente terminan reproduciendo el pensamiento capitalista neoliberal de que cada uno debe velar por sí mismo, cuando en lo que consiste es en poder articularnos para poder generar transformaciones en conjunto.

Retomando los elementos biográficos de mi relato quisiera señalar que desde mi punto de vista no tiene mucho sentido ser profesor en un colegio particular, ya que son espacios con condiciones materiales tan privilegiadas que es evidente que esos estudiantes recibirán una buena educación. De este modo, cuando se hablaba de vinculación con la comunidad, de comprender las necesidades de los estudiantes, de no aislar la sociedad del rol de la escuela, de politización docente, se pensaba aplicado, en el caso chileno, dentro del contexto de colegios particulares subvencionados o municipales. Creo que en parte a esto se debía también el compromiso de Brunequilda y Lautaro, ya que veían que en el lugar donde hacían clases, era necesario involucrarse, no desde una mirada asistencialista, sino que desde un compromiso real (recordando que encima en la Escuela Consolidada Miguel Davila Carson existía una vinculación territorial ya que los docentes también vivían en la población). Por lo mismo, considero que son este tipo de establecimientos desde los cuales nace la transformación social. Sin embargo, para hacerlo, como ya se ha mencionado anteriormente, es preciso que se tome conciencia sobre el rol docente y de la educación en nuestra sociedad y para ello, puede resultar útil, a modo de inspiración recordar los ejemplos de las Escuelas Consolidadas y de la Unidad Popular, buscando en el pasado referentes para un futuro más digno para los jóvenes chilenos.

Bibliografía.

Assael, J. e Inzunza, J. (2007). *La actuación del colegio de profesores*. Laboratorio de políticas públicas.

BCNChile. (2 de enero de 2014). *Fidelma Allende Miranda, la ENU, debate y puntos de conflicto*. [Archivo de Video]. https://www.youtube.com/watch?v=XviAA9_b9C0&ab_channel=BCNChile

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

Carvajal Díaz, L. M. (2019). Sindicalismo docente y Movimientos de Renovación Pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile. *Foro de Educación*, 17(26), 115-134. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.584>

Carrasco, C., Luzón, A. y López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Revista de Sociología de la Educación*, 10(3), 121-139. doi: 10.4067/S0718-07052019000200121

Colegio de Profesores de Chile. (11 de septiembre de 2020). *Memoria docente: por las profesoras y profesores víctimas de la dictadura cívico-militar*. <https://www.colegiodeprofesores.cl/2020/09/11/memoria-docente-por-las-profesoras-y-profesores-victimas-de-la-dictadura-civico-militar/>

Cornejo, R. (2015). Discursos sobre los sentidos del trabajo y bienestar en docentes de enseñanza secundaria de Santiago (Chile). *Lo real en el trabajo y la vulnerabilidad discursiva*. En L. Godoy y A. Ansoleaga (Eds.) *Un campo en tensión o tensión entre campos. Psicología de las organizaciones y del trabajo en Iberoamérica*. (pp. 147-160) Ril ediciones.

Cornejo, R. y Reyes, L. (2008). La cuestión docente: Chile, experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores. *Foro Latinoamericano de Políticas Públicas*.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.

Fanfani, T. (2002). Socialización. En C. Altamirano (Ed.) *Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura*. (pp. 218-224). Paidós.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo veintiuno editores.

Gaudichaud, F. (2015). La vía chilena al Neoliberalismo. *Miradas cruzadas sobre un país laboratorio*. *Revista Divergencia*, 6, 13-28.

Giroux, H. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. *Paulo Freire. Revista Pedagogía Crítica*, 1, 21-33

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza, una antología crítica*. Amorrortu editores.

- Harvey, D. (2007). Breve historia del neoliberalismo. Akal.
- Insunza, J. (2009). La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile. Opech.
- Memorias del Siglo XX. (s.f). *Gladys y sus estudiantes*. Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. <https://www.memoriasdelsigloxx.cl/601/w3-article-48720.html>
- Ministerio de Educación Pública Superintendencia (1973). *Informe Sobre Escuela Nacional Unificada*.
- Moulian, T. (1997). Chile Actual: la anatomía de un mito. LOM-Arcis
- Navarrete (2020). La Primavera Docente, Profesoras y Profesores un actor en movimiento. Chile 2014-2016. Ediciones Escaparate.
- Núñez, I. (2013). Biología y educación: Los reformadores funcionalistas. Chile, 1931 - 1948. *Cuadernos chilenos de historia de la educación*, (1), 65-86.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015) Desarrollo humano en Chile 2015. Los tiempos de la politización.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós
- Pinto, J. (2001). ¿Revolución proletaria o querida chusma? Socialismo y Alessandrismo en la pugna por la politización pampina (1911-1932). LOM ediciones.
- Pinto, J. (Ed.) (2005). Cuando hicimos historia: La experiencia de la Unidad Popular. LOM ediciones.
- Reyes, L., Toledo, M. y Egaña, M. (2017). Políticas identitarias y subjetividad histórica: el caso de la Escuela Consolidada Dávila Carson. Contexto político-historiográfico. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (13), 87-103. <https://doi.org/10.25074/07195532.13.412>
- Reyes, L. (2018). Profesorado organizado en Chile: poder docente y movimientos pedagógicos. En L. Bonilla, M. Chivalán-Carrillo y A. Orellana (eds). *Educación crítica y emancipación. Menciones honoríficas* (pp. 103-132). Ediciones Otaedro Clacso
- Videla, Lautaro (2010). *Ser docente en Chile: tensiones históricas y perspectivas*. (Relato de vida inédito). Proyecto FONDECYT N°1090692. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Santiago de Chile.

